

О. А. Дубасенюк

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ,
ПРАКТИКА**

Том I

Житомир
Вид-во ЖДУ імені Івана Франка
2015

ББК 74.58
Д 79

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 27 березня 2015 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ничкало Н.Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Сорочан Т.М. доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри філософії освіти і освіти дорослих ДВНЗ (Університет менеджменту освіти) НАПН України;

Герасимчук А.А. доктор філософських наук, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені Івана Франка

Д 79 **О.А. Дубасенюк**

Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. – Т. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 400 с.

ISBN

У монографії проаналізовано загальні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, виявлено шляхи її модернізації в умовах сучасних глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; обґрунтовано методологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розглянуто наукові підходи до педагогічної освіти.

Адресується викладачам, студентам вищих навчальних педагогічних закладів, магістрантам, аспірантам, різним категоріям наукових та педагогічних працівників.

**УДК 371.2 (09)
ББК 11.122**

ISBN

© Дубасенюк О.А., 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ І. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	15
1.1. Загальні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні	15
1.2. Модернізація вітчизняної системи освіти в умовах сучасних глобалізаційних процесів.....	24
1.3. Актуальні проблеми модернізації педагогічної освіти	33
1.4. Педагогічні інновації – основа модернізації освітньої галузі	43
1.5. Інноваційні освітні технології в системі професійно- педагогічної підготовки.....	62
1.6. Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи	97
<i>Висновки до I розділу</i>	151
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
2.1. Сучасні наукові підходи в освіті.....	158
2.2. Загальна характеристика сучасних наукових підходів у сфері педагогічної освіти.....	166
2.3. Загально-методологічні наукові підходи до професійної педагогічної діяльності.....	212
2.3.1. Системні дослідження у науковому знанні	212
2.3.2. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.....	221
2.3.3. Синергетичний підхід до виховної діяльності педагога ...	228
2.3.4. Акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку сучасного педагога	238

2.4. Професійно-орієнтовані наукові підходи	252
2.4.1. Професіографічний підхід: історико-педагогічний контекст проблеми виховної діяльності педагога	252
2.4.2. Роль цілепокладання в особистісному розвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.....	266
2.4.3. Терміносистема компетентнісного підходу до професійної діяльності вчителя.....	273
2.4.4. Технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у сфері педагогічної освіти майбутнього вчителя.....	281
2.4.5. Реалізація задачного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя.....	305
2.5. Ціннісно-сміслові наукові підходи до процесу професійного становлення майбутнього вчителя	313
2.5.1. Розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя.....	313
2.5.2. Основні напрями впровадження культурологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів	320
2.5.3. Розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх учителів як чинник професіоналізації педагогічних дій	329
2.5.4. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів.....	336
2.5.5. Регіональний підхід до професійного становлення майбутніх учителів.....	342
2.6. Інноваційні наукові підходи у творчій педагогічній діяльності та професійній підготовці майбутнього вчителя	356
2.6.1. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія	356

2.6.2. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: проблеми та шляхи вирішення	364
2.6.3. Педагогічні здібності вчителя як передумова ефективного дослідницького навчання	370
2.6.4. Наукові засади впровадження креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів	380
<i>Висновки до II розділу.....</i>	<i>389</i>

ВСТУП

В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів важливе значення набуває якісна національна педагогічна вища освіта, яка має виховувати громадянина України, інноваційну особистість з планетарним мисленням, здатну до особистісного та професійного зростання. Особлива роль належить учителю, який стоїть у витоків усіх професій, духовних та соціальних процесів, що відбуваються у суспільстві. Переосмислення духовної і професійної місії педагога, який є носієм культурно-історичної пам'яті етносу й інтелектуальним творцем суспільства, актуалізує необхідність модернізації теоретико-методологічних професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Саме від ціннісно-культурного світогляду вчителя, його готовності і здатності досягати професійні акме-вершини значною мірою залежить формування цілісної особистості, яка буде визначати майбутнє української освіти та стратегію національного розвитку держави. Професійна освіта передбачає організацію духовно-розвивального освітнього й виховного простору, впровадження в практику вищої школи сучасних методологічних підходів, інноваційних моделей та технологій, створення індивідуальної траєкторії розвитку особистості.

Актуальність цієї проблеми знайшла своє відображення в положеннях міжнародних документів із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції – "Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного росту", Педагогічна Конституція Європи (2013) та ін., а також у загальнодержавних документах, що становлять нормативно-правову базу вищої освіти (Закони України "Про професійний розвиток працівників" (2012), "Про вищу освіту" (2014), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" (1996), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концепція освіти дорослих в Україні (2011).

Аналіз наукової літератури засвідчив значний доробок у галузі проблеми професійно-педагогічної підготовки, що розглядається в міждисциплінарному контексті філософського, психолого-педагогічного, соціально-педагогічного знання. Філософські аспекти проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя представлено

в працях В.П. Андрущенко, В.П. Беґа, Б.С. Гершунського, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, П.Ю. Сауха та ін. Психологічний аспект професійної підготовки обґрунтовано в наукових розвідках К.О. Абульханової-Славської, І.Д. Беґа, М.Й. Боришевського, А.В. Брушлинського, В.А. Семиченко. Соціально-педагогічний аспект проблеми проаналізовано у роботах Л.І. Міщик, А.Й. Капської, Н.А. Сейко, С.Я. Харченка та ін. Проблеми професіоналізації діяльності вчителя досліджено у наукових працях таких учених як Є.В. Бондаревська, М.М. Боритко, В.М. Гриньова, Н.В. Гузій, І.Д. Демакова, І.А. Зязюн, І.А. Колесникова, М.П. Лещенко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін, М.М. Солдатенко, Л.О. Хомич та ін. Окремі проблеми становлення й розвитку особистості в процесі підготовки до професійної діяльності висвітлено в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, І.Д. Беґа, Н.П. Бітянової, О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, В.О. Лефтерова, В.Г. Маралова, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе та ін.

Фундаментальні засади досліджуваної проблеми визначено у роботах представників гуманістичної психології (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл); класичного психоаналізу (Е. Еріксон, З. Фройд, К. Юнг). Теоретичне й практичне розв'язання проблеми саморозвитку особистості вчителя окреслено у працях Р.Х. Вайноли, О.І. Вишневського, О.В. Кучерявого, В.В. Рибалка, Л.С. Рибалко, В.А. Семиченко. Проблеми педагогічної майстерності проаналізовано в наукових дослідженнях Є.С. Барбіної, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, О.А. Лавріненка, В.О. Сластьоніна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич та ін.

Питанням теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної педагогічної освіти, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих присвячено праці Н.П. Волкової, С.У. Гончаренка, А.І. Кузьмінського, Л.Д. Лук'янової, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, Л.Є. Сіґаєвої, С.О. Сисоєвої, О.В. Сухомлинської, Г.В. Троцько та ін. На думку дослідників, найголовнішим мотивом професійного саморозвитку, самовдосконалення є можливість реалізуватися через професію.

В останні роки активно розвивається така галузь науки як акмеологія освіти, педагогічна акмеологія, основні ідеї якої було закладено у працях Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, В.М. Вакуленко, Г.С. Данилової, А.О. Деркача, В.Г. Зазикіна, О.М. Кириченко,

Н.В. Кузьміної, С.С. Пальчевського, Л.С. Рибалко, Н.Г. Сидорчук, яку фахівці розглядають як багатовимірний процес розвитку особистісних і професійних якостей, досягнення "акме", сходження до вищого рівня професійного розвитку.

Академік С.У. Гончаренко зазначав, що під професійною освітою слід розуміти підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури. Професійна освіта є невід'ємною складової частини єдиної системи народної освіти. Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності. Термін "професійна освіта" розуміють і як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації¹.

Проведене дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів засвідчило про значні наукові напрацювання у цій сфері, проте окреслена проблема потребує подальшого комплексного вивчення та фундаментального обґрунтування її теоретико-методологічних засад.

Науковий аналіз представленої проблеми, вивчення стану досліджуваної проблеми дало можливість виявити низку суттєвих суперечностей, зокрема, між:

- сучасними соціокультурними вимогами до особистості та діяльності педагога як висококваліфікованого, освіченого, креативного, мобільного фахівця й недостатньо розробленими теоретико-методологічними засадами професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів;

- потребою суспільства в розвитку особистісно-професійних характеристик учителя, що мають відображатися у педагогічній діяльності, і недостатнім рівнем підготовленості випускників вищих педагогічних навчальних закладів до інтеріоризації власних ціннісно-смыслових позицій у процес виховання й освіти молоді;

¹ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 274-275.

– соціальною потребою у вчителів, здатних розвивати духовно-моральні якості дітей, молоді, та відсутністю відповідної цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів у цьому напрямі;

– необхідністю забезпечити цілісний розвиток педагога й відсутністю необхідних педагогічних умов професійного самовдосконалення, відповідного науково-методичного, психолого-педагогічного супроводу;

– вимогами до впровадження у навчальний процес ВНЗ сучасних інноваційних технологій, форм і методів і переважанням традиційних форм та методів у професійній підготовці;

– потребою педагога у неперервному професійному самовдосконаленні та недостатньою розробленістю його теоретичних і методичних засад;

– потребою практики професійно-педагогічної освіти в науково-методичному забезпеченні процесу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя і недостатньою розробленістю цього напрямку в педагогічній науці;

– посиленням уваги до духовної і професійної досконалості, досягнення вершин професіоналізму, та недостатнім володінням інноваційними технологіями особистісного і професійного самовдосконалення.

З огляду на виявлені суперечності й науково-практичні потреби в їх розв'язанні, а також з урахуванням стану розробленості зазначеної вище проблеми обрано тему монографічного дослідження – ***"Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика"***

Сучасні соціокультурні зміни у суспільстві супроводжуються змінами у способі життя людини, її світосприйнятті та ціннісно-сміслових орієнтирах. Учитель має не тільки володіти професійною компетентністю, а й бути зорієнтованим на розвиток учня як особистості, формування його моральних якостей, ціннісних орієнтирів.

Мета дослідження – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування професійно-педагогічної освіти та експериментально перевірити ефективність дидактичної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів за технологічним підходом.

Концепція дослідження включає чотири взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації його головної ідеї, зокрема:

– *методологічний концепт* представляє взаємодію основних загальнонаукових (системного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного) й конкретнонаукових (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, герменевтичного) підходів на засадах системно-структурного аналізу для обґрунтування теорії та практики, які реалізовано у вигляді сукупності комплексів сучасних наукових підходів; професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя розглядається як процес неперервного зростання, що постає фундаментальною характеристикою цілісної нелінійної системи "педагог-учні", здатної до саморозвитку та самоорганізації. Це зумовлює вибір комплексу наукових ідей (професійності, духовності, цілісності, динамічності, нелінійності, індивідуалізації діалогічності, рефлексії та циклічності професійного становлення педагога) як провідного засобу концептуалізації проблеми дослідження;

– *теоретичний концепт* містить систему філософських, психолого-педагогічних концепцій, парадигм, теорій, ідей, сукупність терміносистем та дефініцій, які покладено в основу досліджуваної проблеми; вивчення та побудову моделей вищих рівнів педагогічної майстерності; концепцій професійної підготовки майбутнього вчителя, що передбачають особистісне і професійне становлення педагога, досягнення ним акме-вершин професіоналізму, духовно-моральної цілісності, суб'єктності, безперервного самовдосконалення;

– *технологічний концепт* полягає в обґрунтуванні дидактичної системи і технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та передбачає: розробку концептуального, організаційного, змістового, діагностичного, нормативно-правового, навчально-методичного забезпечення, що вміщує наступні блоки: цільовий, теоретико-методологічний, технологічний, індивідуально-діяльнісний, результативний; експериментальну перевірку ефективності запропонованої педагогічної моделі, дидактичної системи та технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Водночас запропонована концепція поєднує діалектику загального особливого і часткового. У контексті загального – розглядаються теоретико-методологічні засади педагогічної освіти, у

межах особливого – досліджується теорія вдосконалення професійної виховної діяльності як ціннісна-смилова детермінанта представленого дослідження і процес підготовки майбутніх учителів до цього виду діяльності, у контексті часткового – аналізуються різні напрями професійно-педагогічної освіти.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати загальні тенденції розвитку та модернізації системи вищої освіти в Україні.
2. Розкрити сутність педагогічних інновацій, освітніх технологій та особливості їх упровадження в системі вищої педагогічної освіти.
3. Обґрунтувати методологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.
4. Уточнити основні поняття теорії вдосконалення професійної виховної діяльності.
5. Проаналізувати сутність та особливості виховної діяльності педагогів у роботі з учнівською молоддю.
6. Вивчити стан проблеми підготовки вчителя-вихователя в теорії та практиці роботи вищого педагогічного навчального закладу.
7. Розробити та експериментально перевірити дидактичну систему підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом.
8. Проаналізувати основні напрями та педагогічні умови ефективної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Для вирішення визначених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, моделювання, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних з метою зіставлення наявних у науковій літературі підходів до визначення й обґрунтування концепції дослідження; емпіричні – опитування (анкетування, обговорення, бесіда), пряме і непряме спостереження, рефлексія, аналіз продуктів діяльності, педагогічне проектування, моделювання, самооцінка, рейтинг, метод полярних профілів, педагогічний експеримент для з'ясування динаміки змін у готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності. Експериментальні дані оброблялися за допомогою методів математичної статистики, факторного аналізу та непараметричних методів. Використані методи були адекватні поставленим завданням, що дало можливість

простежити позитивну динаміку якісних і кількісних змін у предметі дослідження.

Методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії пізнання та її основні принципи – науковості, діалектичності, історизму, цілісності, системності, об'єктивності, взаємозумовленості і взаємозв'язку явищ і процесів дійсності; філософія гуманізму; філософія людиноцентризму; філософська концепція єдності людини і природи; концептуальні положення про людину як суб'єкта діяльності, соціокультурний простір її буття, про сутність особистісно-професійного становлення; міжособистісні відносини як чинника особистісного зростання; психологічні механізми утворення смислової сфери особистості. Дослідження також базується на філософському положенні про соціальну сутність людини, про свободу вибору як вираження морально-духовного ядра особистості; про формування особистості в єдності пізнання, спілкування і діяльності, про діалектичні принципи професійного розвитку особистості; на провідних положеннях загально-методологічних, професійно-орієнтованих, ціннісно-смислових та інноваційних підходів.

Теоретичну основу дослідження становлять: сучасна філософія освіти щодо людиноцентризму як провідного напрямку реформування освітнього простору (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська та ін.); принципи системного підходу, теорія системного підходу (В.П. Беспалько, І.В. Блауберг, Ю. А. Конаржевский, Н.В. Кузьміна, В.М. Садовский, В.О. Сластьонін, Е.Г. Юдин, В. О. Якунін та ін.); концепція інтеграції знань у зміст професійної освіти (Л. П. Берестовська, М. Н. Бєрулава, О. С. Гребенюк, О. В. Вознюк, В.М. Панфілова, Н. В. Чекалева, Л. Д. Федєрова, І. П. Яковлєв); концепція безперервної освіти (Г.П. Васянович, А.А. Вербицький, С.Г. Вершловській, І.А. Зязюн, А.І. Кузьмінський, Л.Д. Лук'янова, А. В. Мудрик, Н.Д. Нікандров, Н. Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, В. Д. Шадриков); положення педагогічної аксіології (І.Д. Бєх, В.В. Серіков, В.О. Сластьонін, Г.І. Чижакова та ін.); теорія саморозвитку особистості вчителя (Г.О. Балл, І.Д. Бєх, О.І.Вишневський, О.В. Кучерявий, В.В. Рибалко, Л.С. Рибалко, В.А. Семиченко); психологічні механізми розвитку смислової сфери особистості (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, С.Д. Максименко, Б.С. Братусь, В. Франкл,

К. Роджерс та ін.); концептуальні положення щодо особистісно-професійного розвитку вчителя (Н.В. Гузій, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, Л.М. Мітіна, Н.В. Кузьміна, Л.О. Хомич та ін.); теоретичні засади основ педагогічної майстерності (Є.С. Барбіна, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, О.А. Лавріненко, М.М. Солдатенко, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич та ін.); концепція акмеології освіти (О.О. Бодальов, В.М. Вакуленко, А.О. Деркач, О.М. Кириченко, Н.В. Кузьміна, С.С. Пальчевський, Л.С. Рибалко та ін.)

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає у тому, що: *вперше* розроблено цілісну концепцію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка ґрунтується на ідеях демократизму, гуманізації, інтеграції сучасних психолого-педагогічних дисциплін; представлено холістичну характеристику сучасних наукових підходів у педагогічній освіті; *теоретично обґрунтовано* методологічні, теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; педагогічні моделі такої підготовки; критерії оцінювання рівнів професіоналізму майбутніх учителів у ВНЗ; педагогічні умови забезпечення ефективності процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; визначено сутність професійно-педагогічної діяльності та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; розкрито ціннісно-смысловий потенціал професійно-педагогічної діяльності вчителя; *уточнено* зміст базових понять дослідження; *подальшого розвитку* набули підходи щодо розробки педагогічних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці, експериментальній апробації дидактичної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та технології її впровадженні в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів; створенні наукового супроводу, що включає 7 одноосібних монографій, розділи у 21 колективній монографії та розробці навчально-методичного забезпечення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Останнє представлено у 26 навчальних посібниках, 25 методичних рекомендаціях, навчальних планах і програмах, педагогічних субдисциплінах; у створених акметехнологічному та креативно-педагогічному

комплексах, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього педагога. Розроблені матеріали можуть використовуватися викладачами вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічними працівниками та викладачами інститутів післядипломної педагогічної освіти з метою професіоналізації, гуманізації, забезпечення ціннісно-сміслової спрямованості навчально-виховного процесу.

РОЗДІЛ І. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

1.1. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О. М. Біда, С.У. Гончаренко, М.В. Гриньова, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.В. Кузьміна, В.О. Моляко, А.О.Реан, В.В. Рибалка, А.А. Сбруєва, С.О. Сисоєва, М.М. Солдатенков, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується на тому, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на

міжнародній арені². Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник й основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем³.

Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають вищі навчальні заклади, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства. Академік В.П.Андрущенко зазначає, що вища школа покликана формувати інтелект нації, від цього залежить її майбутнє⁴. Парадигма розвитку освіти України у ХХІ ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. За прогнозами вчених-футурологів, ХХІ ст. характеризуватиметься такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо. Усе це змінить ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людей, що стануть більш інтенсивними, індивідуально відповідальними, творчими. Життя вимагатиме інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що передбачає володіння фундаментальними знаннями⁵. Викладене зумовлює необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної.

Таким чином, вища освіта має бути фундаментальною, базуватися на сучасних досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями. Професійно підготовлений фахівець – це особистість, громадянин з високим рівнем культури, морально-

² Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.

³ Закон України "Про вищу освіту" // Голос України. – 2002. – 5 березня.

⁴ Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С 11-17.

⁵ Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Освіта України. – 2002. – 28 грудня.

духовними цінностями, Суспільно неконтрольований розвиток техніки й технології, упровадження масштабних технічних проєктів спричинили глобальну кризу цивілізації. Вихід з неї можливий лише шляхом здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти, й передусім у професійній освіті.

Важливо проаналізувати загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що професійна школа, яка об'єднує вищі навчальні заклади всіх рівнів, має зробити крок до розв'язання складних сучасних проблем. ВНЗ і науково-дослідні інститути України мають достатній науковий та інтелектуальний потенціал, щоб упродовж 10-15 років перебудувати систему професійної підготовки фахівців у світлі нових світоглядних, соціальних і економічних потреб та новітніх тенденцій⁶. Тому освітня діяльність у ВНЗ має ґрунтуватися на таких основних постулатах:

- 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;
- 2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;
- 3) формування у молодого покоління високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;
- 4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

Розв'язання цих складних завдань залежить насамперед від цілеспрямованої, науково обґрунтованої діяльності педагогів вищої школи, які володіють науковими знаннями з теорії та методики професійної освіти.

На основі аналізу наукової літератури виявлено тенденції розвитку систем професійної підготовки фахівців. До них віднесено: глобалізація єдиного освітнього простору; гармонізація та індивідуалізація особистості; посилення впливу теорій людського,

⁶ Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384 с.

соціального, інтелектуального капіталу; орієнтація на концепцію безперервного професійного навчання впродовж життя; інформатизація сучасного суспільства; впровадження інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів, що передбачають саморозвиток, самореалізацію їх природного потенціалу. Останнє обумовлено змінами у цілях, змісті, формах, методах, технологіях професійно-педагогічного навчання.

При цьому модернізація вищої освіти в Україні потребує врахування загальних тенденцій розвитку системи вищої освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. У межах реформ у сфері вищої освіти⁷, що відбуваються на Заході, можна виділити певні тенденції:

1. Спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок. Її сенс полягає в тому, що в структуру освіти процесу має закладатися процес вироблення навичок пошукової, конструкторської, винахідницької діяльності. Як свідчить аналіз досвіду США, Японії, де це має пріоритетне значення, у промислово орієнтованих дослідженнях і розробках, в яких беруть участь майбутні фахівці, досягнуті значні результати, зафіксовані у відповідних документах. Це проголошується як найважливіша складова національного багатства. Кількість представлених патентів на винахід у рік складає в Японії 150 тис., в США – 75 тис. Помітно відстають від них країни, де не такі великі якісні зрушення у науково-технічній інженерній освіті: ФРН – 30 тис., Великобританія – 22 тис. Ще складнішою є ситуація у Франції, де три чверті індустріально-орієнтованих досліджень мають дипломи і патенти зарубіжного походження, що свідчить про її певну науково-технічну залежність від інших країн Заходу.

2. Відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і віднесення на цій основі багатьох дітей у категорію "нездібних", що у подальшому позначається на процесі відбору обдарованої

⁷ Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384 с.; Болонський процес. Національний звіт: 2007-2009. – К., 2010.

молоді у ВНЗ. Все частіше в офіційних і неофіційних програмних документах простежується думка про можливість усіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу і соціального положення, успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання; про оптимістичний погляд на можливості учнів засвоювати навіть "важкі" предмети. Такий підхід має визначальний вплив на вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації. Чітко простежується тенденція розширення (до 35%) обсягу навчального часу, що відводиться на "ядро" загальної освіти, включаючи математику, природничонаукові дисципліни, основи інформатики. Особлива увага приділяється математичній, природничонауковій і технологічній освіті.

3. *Перебудова освітнього процесу спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності.* Слід урахувати й те, що традиційна лінія на професійну спеціалізацію кадрів багато в чому втрачає свою актуальність, оскільки технологічні структури розвиваються так стрімко і стрибкоподібно, що потенціал наукової інформації, накопиченої фахівцем під час навчання, швидко вичерпується, ледь тільки вводиться у використання. Наприклад, період "напіврозпаду" спеціальних інженерних знань складає нині від 2 до 5 років. Ні безперервна освіта, ні індивідуальна робота над собою, ні перепідготовка не компенсують цей розрив, якщо істотно не зміниться освітня система у бік універсалізації фахівця, фундаментальної підготовки із загальнотеоретичних і гуманітарних дисциплін. Істотним компонентом науково-технічної освіти має стати освоєння стратегій технологічного переобладнання виробництва, спрямованих на оволодіння майбутніми науковими кадрами теоретичними програмами здійснення стратегічних змін у процесі психологічної адаптації до них і створення таких умов, за яких вони самі будуть націлені на постійне оновлення виробництва.

З іншого боку, потребують посилення теоретичні дослідження у сфері педагогіки, що передбачає аналіз, оцінку, систематизацію емпіричного й узагальненого матеріалу з позицій певної концептуальної парадигми. Суть узагальнення пролягає у виокремленні найбільш істотних рис, особливостей передового або

новаторського досвіду, що забезпечує можливість використання нових ідей в інших умовах. Теоретичному дослідженню в педагогіці можуть підлягати як окремі методи, форми, способи, технології навчання й освіти, так і система виховної практики, що склалася; необхідно також спиратися на базові теоретичні концепції і діяльність відомих науково-педагогічних шкіл.

4. Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, а також розробка індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента. Нині передбачається суттєве розширення диференціації та індивідуалізації навчання на основі створення нових поколінь навчальних програм з максимально конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється викладачем за допомогою комплексних методик.

5. Активний пошук нової методичної системи, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на емоційну та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб учень/студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт навчального процесу. Силами соціологів, психологів і педагогів організовується і розвивається "гайден"-служба для цілеспрямованого і всебічного вивчення особистості, її навчальної та професійної орієнтації, персонального консультування.

6. Упровадження принципів безперервної освіти, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти: народні будинки (Німеччина, Нідерланди); громадські мережі саморегульованої освіти (США); інформаційно-навчальні центри, суспільні зали, центри освіти жінок (Японія). Відбувається реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких належать: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність життєвого освітнього процесу; в) інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх шаблів; е) єдність

професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу.

7. Істотне трансформування змісту вищої освіти, що передбачає: посилення соціальної і гуманітарної складових освіти, що може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу. Для прикладу, у технічних вузах США 25% часу відводилося на гуманітарні предмети. У Массачусетському технологічному університеті – провідному технічному університеті США студент на кожному курсі здає той або інший гуманітарний предмет. Причому це не логізований курс, наприклад, історії країни, а курс, що вимагає творчого збагачення особистості. Могутній науково-технічний стрибок Японії значною мірою був підготовлений перебудовою системи освіти з істотним підвищенням ролі етики й естетики в загальному циклі дисциплін, що викладалися. Інноваційні технології проектування змісту вищої освіти в західних країнах спрямовані на: виключення з навчальних програм матеріалу, який має тільки історичне значення або має виключно описовий характер і може вивчатися факультативно; модернізацію навчальних дисциплін на основі сформованості їх логічного й образного мислення, що полегшує студентам розуміння і використання набутих знань у вирішенні актуальних проблем у сфері техніки і технології; інтеграцію знань, що набуваються у ході вивчення суміжних дисциплін і створюють передумову для проблемно-модульного вивчення ряду дисциплін, орієнтованих на цей процес⁸.

Загалом, провідною новацією у вирішенні цієї проблеми є стандартизація, яка аналізується і впроваджується як у державах з децентралізованою системою освіти (США, Великобританія та ін.), так і в країнах, де завжди існували державні навчальні плани і програми. Починаючи із середини 80-х рр. XX ст. більшість країн світу прагне до стандартизації змісту освіти. При цьому, якщо перша група країн під тиском промислових кіл робить спроби створення стандартів шляхом підвищення "планки", розширення змісту освіти,

⁸Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с. – С. 578-579.

то друга – намагається або скоротити обсяг обов'язкового змісту, або виділити з нього базову освіту, необхідну для всіх громадян. При цьому не завжди застосовується термін "стандарт". Уживаються поняття "базовий (основний) зміст", "стрижень (ядро) змісту", "загальнонаціональний зміст освіти" тощо. Проте суть їх одна – розробка державних вимог до базового змісту освіти, обов'язкового для всіх.

Оскільки Україна приєдналась до Болонського процесу, то доцільним є визначення змін-тенденцій, які відбуваються в українській державі за останні роки у контексті зазначеного процесу [6]. За цей час відповідно до плану дій створено групу супроводу Болонського процесу при Міністерстві освіти і науки України та Національну групу промоутерів Болонського процесу; студентська рада стала кандидатом у члени Національних студентських спілок Європи (ESIB); запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) та додатків до диплома європейського зразка, також сектор вищої освіти України більшою мірою залучений у ЄПВО. Розпочато роботу з розробки національної системи кваліфікацій. Розроблено плани щодо покращення та координації заходів із забезпечення якості на національному рівні. Ведеться робота щодо отримання випускниками вищих навчальних закладів додатку до диплома європейського зразка. У подальшому передбачено: розробку системи забезпечення якості відповідно до Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО; запровадження третього циклу підготовки; підвищення рівня працевлаштування бакалаврів; підвищення мобільності викладачів і студентів; розширення зв'язків між вищими навчальними закладами та громадськістю. Реалізується принцип неперервності та наступності програм підготовки фахівців на другому та третьому циклах навчання.

В Україні формується система моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка використовує при оцінюванні діяльності міжнародні показники (індикатори), а також існує національна система моніторингу якості та визначення рейтингу вищих навчальних закладів з метою прийняття управлінських рішень. Національна система забезпечення якості реалізується через системи ліцензування й акредитації. Вживаються заходи як на урядовому, так і на інституційному рівні для підвищення мобільності студентів і персоналу та подолання основних перешкод,

що дає можливість спростити процедуру перевodu студентів з одного вищого навчального закладу в інший за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на другому циклі іншого університету. Міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами. Розвиваються різноманітні форми підтримки талановитих студентів і молодих науковців для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідницьких центрах. Один з важливих напрямів – забезпечення рівного доступу до вищої освіти;

Крім того, ведеться робота щодо підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках. Так, підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах; виконання спільних наукових програм із провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів по обміну кадрами; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами. Продовжується підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку держави та системи вищої освіти. Спрямовано зусилля на розроблення та впровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) для підвищення якості змісту професійної освіти і навчання та приведення його у відповідність до вимог роботодавців. Передбачено розробку сучасних механізмів урахування вищими навчальними закладами потреб ринку праці з метою сприяння працевлаштуванню випускників.

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи вищої освіти в Україні за умов сучасних глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських і світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства.

1.2. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні і світі свідчить, що система освіти зазнає докорінних змін у контексті викликів ХХІ століття, зумовлених глобалізаційними процесами, що відбуваються у світі. Відповідно, сучасна парадигма розвитку освіти в Україні повинна мати випереджувальний характер і сприяти впровадженню інноваційних тенденцій в освітню сферу. Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші виклики сучасній цивілізації потребують радикальну модернізацію освітньої галузі. Перед державою, суспільством постають завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки.

Проаналізуємо парадигмальні тенденції розвитку освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів. Нині простежуються дві протилежні тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого. Виникає проблема надзвичайно швидкого поновлення знань та технологій, у зв'язку з виявленням, так званого "періоду напіврозпаду компетенції". У деяких науково-технічних галузях через кілька років спостерігається тенденція зниження вдвічі рівня професійної компетентності фахівців, тому цей рівень має постійно підтримуватися.

Відтак, актуалізується *сучасна освітня інтегративна парадигма*, яка має передбачати *інтегрування теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів*.

Виявлена парадигма зумовлена тенденціями загального інтеграційного й глобалізаційного процесу розвитку сучасного світу та характеризується, як зазначає В.Ю. Биков, певними складовими, такими, як "процеси інтеграції: знань про людину, суспільство і природу; технологій діяльності людини, технічних і соціотехнічних систем; а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих,

екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва й архітектури, транспортну, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних (включаючи системи господарювання, ринки товарів, послуг і праці), міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних (включаючи інформаційні ресурси і системи масового інформування), безпеки й оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей діяльності людини та їх структурних складових"⁹. Важливо відзначити, що вчений виділяє основні компоненти загального інтеграційного процесу розвитку, а саме:

- освітні й освітньо-професійні стандарти (у тому числі системи сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту, освітньо-професійних стандартів із стандартами міжнародних професійних асоціацій);
- зміст різнорівневої дошкільної, загальної і професійної освіти (у тому числі позашкільної освіти);
- навчально-методичне забезпечення (у тому числі традиційні й електронні інформаційні ресурси);
- методи, засоби і технології дошкільної, загальної і професійної освіти (у тому числі підходи та інструменти навчання іноземних мов та ІКТ, підготовку перекладачів, створення і використання дистанційних та інших сучасних педагогічних технологій);
- методи, засоби і технології оцінювання рівнів навчальних досягнень і професійних компетентностей (включаючи принципи забезпечення рівного доступу до освітніх систем, побудови кредитно-модульних систем, систем кваліфікацій і ступенів вищої освіти);
- методи, засоби і технології післядипломної освіти (у тому числі професійної підготовки перепідготовки і підвищення кваліфікації керівників підприємств державного і приватного секторів та цивільних службовців для пріоритетних галузей розвитку і структур суспільства, забезпечення впродовж життя освіти іншим категоріям дорослого населення);

⁹ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 31.

- організаційно-функціональну і структурну побудову системи освіти (у тому числі, мереж навчальних закладів різних ступенів і рівнів акредитації та організаційних структур закладів дошкільної, загальної, професійної і післядипломної освіти);

- методи, засоби і технології підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів освіти (включаючи вчительські, професорсько-викладацькі, наукові кадри, а також кадри управління освітою, навчально-виховними закладами і науковими установами);

- методи, засоби і технології наукової діяльності (у тому числі сприяння спільній науковій діяльності і навчанню науковців у галузі високих технологій);

- комп'ютерні мережі навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою (у тому числі унормування переліку сервісів та інтерфейсів користувачів, забезпечення рівного доступу до засобів і сервісів мереж, інтеграція національних комп'ютерних мереж, локальних мереж навчальних закладів і наукових установ у глобальні комп'ютерні мережі єдиного інформаційного освітнього простору);

- бази освітніх і наукових даних (у тому числі забезпечення захисту і рівного доступу до ресурсів цих баз, інтеграція баз даних в єдиному інформаційному освітньому просторі);

- бібліотечну справу (у тому числі автоматизовані інформаційні бібліотечні системи та їх інформаційні бази, забезпечення захисту даних і рівного доступу до сервісів цих систем і ресурсів цих баз, інтеграція баз даних і систем в єдиному інформаційному освітньому просторі);

- системи мас-медіа, що пропонують освітні і науково-популярні програми;

- законодавче і нормативно-правове забезпечення освітньої і наукової діяльності;

- економічні механізми і процеси господарювання, функціонування і розвитку освіти і науки (у тому числі інформаційно-аналітичні системи адміністративного управління освітою і наукою);

- системи зайнятості (у тому числі забезпечення мобільності

вчителів, випускників, адміністраторів, учених, робітничих кадрів)¹⁰.

На основі вивчення проблематики нашого дослідження у контексті розвитку сучасного педагогічного знання, виділимо наступні актуальні аспекти, що характеризуються парадигмальною спрямованістю, такі як:

1. **Парадигма діалогу культур** (Е. Холл, Р. Олівер, П.Н. Донець, С.Г. Тер-Мінасова, М.М. Бахтін, Г.С. Батищев, В.С. Біблер та ін.). Відповідно до визначеної парадигми процес формування мислення особистості має базуватися на діалогічному спілкуванні з історичними формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із ідеями вчених-просвітителів різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Окреслений підхід передбачає формування теоретико-методологічних засад толерантності.

2. **Міждисциплінарна парадигма.** Результати досліджень (синергетики, акмеології, екології та ін.) постають універсальними й фундаментальними властивостями світу, що притаманні всім його предметам та явищам. У контексті синергетичної методології передбачається використання у педагогічній діяльності внутрішніх тенденцій розвитку особистості учня як системи, з якої необхідно проектувати шляхи розвитку цієї системи. Важливою виявляється ідея нелінійного педагогічного мислення (педагогічна синергетика), яку можна проілюструвати схемою Л.В.Тарасова, засновника методичного напрямку "*екологія і діалектика*"¹¹ (табл. 1).

Отже, розробка інноваційних навчальних технологій передбачає широке впровадження синергетичної методології в освітню практику. Урахуємо, що кожен результат конкретної педагогічної дії потребує своєчасного аналізу в плані його зіставлення з метою цієї дії для визначення її творчої чи руйнувальної сили і відповідних корективів не лише самого процесу педагогічної діяльності, а й тієї мети, яка його визначає.

¹⁰ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 31-32.

¹¹ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 415.

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу

<i>Старі парадигми (парадигми XIX – XX століття)</i>	<i>Нові парадигми (парадигми XXI століття)</i>
Порядок тільки від порядку	Життєздатний порядок народжується з безпорядку
Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки	Альтернативи є і саме тому можливим стає розвиток; фундаментальні ймовірнісні зв'язки.
Надається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів	Надається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації.
Принцип жорсткого керування систем	Принцип керування не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь
Порядок є пріоритетним щодо свободи	Свобода є пріоритетною щодо порядку

3. Парадигма цілісності. Принципи холістичної, людиноцентричної, гармонізаційної парадигм, педагогічної інтеграції та фундаменталізації знань – вищої форми вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації освітнього процесу навчання і виховання. Теоретико-методологічною основою педагогічної інтеграції постають головні філософські концепції інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ (І.М. Козловська, Я.М. Собко та ін.¹²). Упровадження цієї концепції педагогічної діяльності спрямовується на те, щоб викладання природничих і гуманітарних дисциплін було органічно взаємопов'язане.

4. Рефлексивна парадигма педагогічної діяльності передбачає докорінну зміну педагогом свого ставлення до педагогічної дійсності, а також інноваційні зміни у професійно-педагогічній підготовці

¹² Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: монографія / І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.

майбутніх учителів. На думку В.А. Кушніра, онтологічне розуміння, сприймання і ставлення майбутнього вчителя до педагогічної реальності як нескінченно-можливої, нескінченно-необхідної, вводить педагога в таку реальність, в якій він бачить і відчуває можливості, котрі самому необхідно перетворити в реальні схеми, моделі, системи педагогічного процесу через вибір, прийняття рішення, творчі пошуки, що спонукає вчителя до самостійного пошуку, відповідальних учинків. При цьому "таке уявлення про педагогічний процес як нескінченно-можливу реальність має подаватися студентам у вигляді можливих, а не необхідних схем, моделей, рівнів, у вигляді можливих структур організації, управління, спілкування"¹³.

5. Людиноцентриська освітня парадигма. Вирішення наріжної проблеми сучасної освіти – виховання людини, спроможної, з одного боку, слідувати закономірностям буття, космічного логосу, а з іншого – досягати максимальної реалізації своїх власних інтересів та потреб. Домінантні в другій половині й особливо в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили актуалізацію людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на вивільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Отже, враховуючи сучасні цивілізаційні імперативи, можна дійти висновку, що освіта стає ціннісно орієнтованою і надає ціннісно закарбовані знання, які повинні мати не стільки інформаційний характер, скільки спрямовуватися на формування особистості.

6. Ноосферна парадигма. Перехід освіти до ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів, про які зазначає Н.В. Маслов¹⁴: екологізації (звернення до природних способів сприйняття інформації), системності (опора на системні дослідження), гармонізації (використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію

¹³ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 12, 308.

¹⁴ Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с. – С. 32-35.

світу), гуманізації (перехід від технократичної до соціокультурної моделі освіти), інструментальності (здатність використовувати знання, вміння та навички у всіх сферах життя), особистісно орієнтованої освіти; випереджальної освіти; економічності освіти (побудова і проведення технологій і методик, які не перевищують необхідних соціальних витрат та приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів); потенційної інтелектуальної безпеки (виходить із ідеї цілісної, здорової людини та базується на принципі природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, за умови, коли робота з природними символами є потенційно безпечною).

7. Парадигма інноваційного розвитку. Як зазначено у "*Білій книзі національної освіти України*"¹⁵, українська освіта у контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів має професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Вхідження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Важливим постає *перехід до інноваційних моделей навчання*, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності (інтерацією), обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність навчання.

Організація такого навчання передбачає системне застосування специфічних технологій, за допомогою яких реалізуються виявлені підходи. Відзначимо найбільш перспективні з них:

¹⁵ Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с. – С. 141-142.

- технологія кооперативного навчання, що об'єднує спільною навчальною метою учнів у малих групах. За цих умов учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. Кооперативне навчання орієнтує учнів на взаємодію та співпрацю зі своїми однолітками, реалізує природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє розвиткові вмінь ефективно працювати в команді

- ігрова технологія, що втілена в різноманітних дидактичних іграх: рольових, завданням яких є програвання типових життєвих ситуацій; ділових, що моделюють поведінку людей за певних завданих обставин, на певному робочому місці; імітаційних, за яких відбувається освоєння певних процедур, формування уявлень про цілісну сферу діяльності;

- проектна технологія, що передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність учнів, яка полягає у добровільному виборі, дослідницькому, творчому вивченні або розв'язанні значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі самостійного визначення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів;

- технологія розвитку критичного мислення учнів на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел, зокрема підручника, художнього твору, засобів масової інформації, Інтернету; шляхом накопичення знань (інформації), аналізу текстів, зіставлення альтернативних поглядів і використання можливостей колективного обговорення, учні шукають і знаходять відповіді на хвилюючі їх питання, розвивають ті вміння і навички мислення, які дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання можливих утруднень;

- технологія навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований і зацікавлений обмін ідеями, судженнями, думками в групі задля пошуку не стільки єдиної істини, скільки множинних істин, що дозволяє аргументувати власні погляди і позиції;

- технологія ситуаційного навчання, застосування якої передбачає осмислення учнями реальної життєвої ситуації, що відображає не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує відповідний комплекс знань, умінь, навичок учнів, необхідних для її розв'язання.

При цьому увага акцентується на розвитку здатності учнів ефективно діяти і приймати самостійні рішення в реальних життєвих ситуаціях.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи освіти в Україні за умов сучасних глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських та світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства.

1.3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Світове співтовариство увійшло в третє тисячоліття в умовах кардинальних зрушень, які охопили всі сфери людської діяльності. Цілком природно, що й Україна, як невід'ємна складова світової спільноти, зазнає відповідних змін і новацій. На межі тисячоліть, як зазначає В.Г. Кремень, "відбувається історичний перехід людства від індустріальної до інформаційної цивілізації"¹⁶. Ми стаємо свідками глобального світостворення, в умовах якого інформація, наука, освіта задають темпоритм саморозгортання і сталість функціонування нового типу соціальних відносин.

Зважаючи на складність проблем майбутнього етапу суспільного розвитку, виникає нагальна потреба у формуванні якісно нової особистості, яка б володіла значно вищим інтелектуальним та життєво-енергетичним потенціалом, ніж представники попереднього покоління людей. Наступне тисячоліття, з погляду В.А. Трайнева, характеризується такою потужністю інформаційних та комунікаційних технологій, які являють собою, по суті, глобальну інформаційну революцію. Остання за своїм масштабом і наслідками перевершує промислову революцію XIX століття та науково-технічну середини XX століття.¹⁷ Відтак, міжцивілізаційні зміни сформували на практиці гостру суспільну потребу в якісно нових системах культури, науки та освіти.

Зрозуміло, що за цих умов перед вітчизняною педагогічною освітою постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітянському процесам, що детермінують її стан, напрями та темпи розвитку. Проте замовчувати проблему неадекватності стану освітянської галузі вимогам інформаційної цивілізації вже неможливо. На думку В.П. Бека, це пояснюється тим, що саме освіта, як соціальний інститут, є тим механізмом, завдяки дії

¹⁶ Кремень В.Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матер. міжнарод. наук. конф. 16-17 травня 2000 року / за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 3.; Трайнев В.А. Россия в грядущем информационном мире // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 34-36.

якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу взагалі.¹⁸

Тому в останні роки з'являється велика кількість наукових досліджень і доробок присвячених проблемі модернізації педагогічної освіти, зважаючи на її значимість. У визначеному напрямі плідно працюють такі вчені як В.П.Андрущенко, О.С.Анісімов, Г.О.Балл, В.П.Бех, О.А.Грицай, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, В.О.Кудін, Ф.Т.Михайлов, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, В.Г. Скотний, О.В. Чалий та інші. Утім, описуючи цей процес і давні традиції, вітчизняні фахівці, які працюють в освітянській галузі, досить часто застосовують не автентичний категоріальний апарат. Модернізацію часто схильні ототожнювати з якимись несуттєвими або, навпаки, глобальними реформами.

І.А. Зязюн стверджує, що у ринкових умовах працівникам освіти і керівникам необхідно "сфокусувати свої зусилля, вони повинні усвідомити існування альтернативних можливостей, а також урахувати протиріччя між необхідністю, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з другого, – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству. Рівень прогресу, якого можна досягти без примусу, залежить від розуміння двох вихідних положень. Перше полягає в тому, що демократичні ідеї слід розвивати кожному новому поколінню, використовуючи для цього систему освіти. Друге – має існувати зв'язок між прогресивними змінами в суспільстві і філософією реформи системи освіти"¹⁹. Зважаючи на актуальність проблеми модернізації педагогічної освіти, на існуючий рівень досліджень та розбіжність поглядів дослідників на сутність і перспективи вирішення проблеми, вчений вважає за необхідне визначити мету цього доробку. Такий підхід потребує в контексті проблеми модернізації педагогічної освіти уточнення, по-перше, власне змісту предмета педагогіки; по-друге, сутність і категоріальний зміст поняття модернізація, що дозволить певним чином узгодити позицію вчених стосовно змісту існуючих з цієї проблеми досліджень.

Отже, вихідними позиціями окресленої проблеми є необхідність модернізації педагогічної освіти шляхом визначення низки підходів

¹⁸ Бех В.П. Генезис соціального організму країни. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 288 с.

¹⁹ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВППОЛ, 2001. – 206 с.

до поняття "педагогіка". Предмет вивчення педагогічної науки – одне з найважливіших і, в той же час, одне з найскладніших питань педагогіки. Ще видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський, визнаючи складність цього питання, давав таке визначення предмету педагогіки: "До широкого кола антропологічних наук належать: анатомія, фізіологія і патологія людини, психологія, логіка, фізіологія, географія, що вивчає землю як житло людини, і людину як жителя земної кулі; статистика, політична економія та історія в широкому розумінні, куди ми відносимо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і, власне, виховання у вузькому розумінні цього слова. В усіх цих науках викладаються, співставляються і групуються факти і ті співвідношення фактів, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини". Для з'ясування сутності досліджуваної проблеми слід пам'ятати, що терміном "педагогіка" позначають дві сфери людської діяльності, спрямовані на розвиток людини, – педагогічну науку і педагогічну практику. Закономірності педагогічної науки і практики взаємопов'язані та взаємообумовлені, але водночас принципово різні: перші стосуються вивчення педагогічних процесів, другі – їх технологій. Усі вони дійсно слугують удосконаленню свого предмета тільки за умови, коли взаємодоповнюються, тобто поєднують ідею та її реалізацію. Педагогічна теорія пізнає закони та закономірності виховання, обґрунтовує його теоретико-методологічні засади, озброює педагогів професійними знаннями про цілі, завдання, зміст, технологію, особливості виховання, навчання і розвитку людей різних вікових груп, уміння прогнозувати, проектувати і здійснювати педагогічний процес. Педагогічна практика, спираючись на педагогічну теорію, наповнює її конкретним змістом. Саме тому практичну виховну діяльність розглядають і як мистецтво. На необхідність співвідношення теоретичних знань і педагогічного мистецтва у вихованні вказував ще П.П. Блонський. Він зазначав, що для практичної виховної діяльності однаково потрібні вміння, талант і теоретичні знання. Зазвичай, уміння виробляються особистим досвідом, талант удосконалюється в процесі виховної практики, теоретичні знання формуються в результаті глибокого осягнення суті розвитку та виховання людини і передаються у вигляді ідей. Лише ідею, а не техніку і талант, може повідомляти одна особа іншій, і тому лише у вигляді теоретичної науки може існувати педагогіка.

Довгий час предметом педагогіки визнавалося виховання, як підготовка підростаючого покоління до самостійного життя, насамперед про підготовку до життя саме молоді. Однак виховання як суспільне явище виникло й існує як засіб підготовки людини до життя, розвитку у неї необхідних суспільних властивостей і якостей. Таким чином, закономірності виховання, його характер і методичні засади виробляються не в самій виховній діяльності як такій, а зумовлюються закономірностями розвитку і формування людини як істоти соціальної, а також соціальними вимогами стосовно її підготовки. Сучасний розвиток суспільства потребує постійного самовдосконалення людини, неперервної освіти і виховання впродовж всього її життя. Тому й сучасний комплекс педагогічних наук вміщує також галузі, які вивчають закономірності і принципи виховання, освіти і розвитку зрілої людини (акмеологія).

Предмет вивчення педагогіки розвивався й уточнювався протягом всієї історії розвитку педагогічної думки. На сучасному етапі існує декілька підходів до його визначення. Можна виділити щонайменше три з найбільш поширених. Підхід перший – предметом вивчення педагогіки є виховання як функція суспільства передавати новим поколінням суспільно-історичний досвід; виховання як спеціально організований процес; виховна діяльність, яка здійснюється у навчально-виховних закладах. Отже, провідним процесом, який вивчає педагогічна наука вважається виховання. Підхід другий – предметом вивчення педагогіки визнається дослідження сутності розвитку і формування особистості людини та визначення на цій основі теорії і методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Тобто, поряд з процесом виховання до предмету вивчення педагогіки додається дослідження закономірностей розвитку людини. Підхід третій – предметом вивчення педагогіки визнається освіта як реальний цілісний процес, цілеспрямовано організований у спеціальних соціальних інститутах (сім'ї, освітніх і культурних закладах). Окреслений підхід досить поширений в останні роки як у вітчизняній так і у зарубіжній педагогіці²⁰. Зокрема, М.М. Фіцула підкреслює: "Педагогіка – це сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси

²⁰ Практикум з педагогіки: навч. посібник: Вид. 2-ге, доповн. і переробл. / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 482 с. – С. 16-17

виховання, навчання і розвитку особистості людини"²¹. На думку С.У.Гончаренка, "Педагогіка ... – це наука про навчання і виховання підростаючих поколінь"²², з погляду І.П. Підласого: "Найкоротше, загальне і разом з тим відносно точне визначення сучасної педагогіки – це наука про виховання людини. Поняття "виховання" тут використовується у найбільш широкому смислі, включаючи освіту, навчання, розвиток"²³.

Не зважаючи на різноманітність підходів до визначення предмету педагогіки, провідними завданнями педагогічної науки лишаються вивчення виховання як суспільного явища, яке у широкому його розумінні охоплює освіту і навчання; його закономірностей; дослідження сутності та закономірностей розвитку і формування особистості в умовах спеціально організованого виховання; визначення цілей виховання; змісту, форм та методів виховної діяльності; дослідження ролі виховання у процесі розвитку і формування особистості; розробка основ теорії і практики виховання та навчання. Разом з тим, предмет педагогіки нині значно розширений. Він вміщує виховання, освіту і навчання як дітей, молоді, так і дорослої людини.

Отже, на сучасному етапі розвитку педагогічних знань, педагогіку розглядаємо як науку про закономірності, принципи, форми і методи виховання, освіти та навчання людини на всіх етапах її вікового розвитку. Педагогіка інтегрує впливи на світогляд і поведінку людей, аналізує і розкриває об'єктивні закономірності навчально-виховного процесу, досліджує його сутнісні зв'язки, причинно-наслідкові залежності²⁴.

При цьому педагогічну освіту розглядаємо як інструментарій, а особистість у її новому вимірі тлумачимо як продукт педагогічної освіти і критерій її конкурентоспроможності на вітчизняному та європейському ринках освітніх послуг.

Звернемо увагу на таке важливе методологічне положення: реформа педагогічної освіти має розглядатися крізь призму саме

²¹ Фіцула М.М. Педагогіка: навчальна книга. – Тернопіль: Богдан, 1997. – С. 6.

²² Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 250.

²³ Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2-х кн. Кн.1. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с. – С. 10.

²⁴ Практикум з педагогіки: навч. посібник: Вид. 2-ге, доповнене і перероблене / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 482 с. – С. 17.

категорії "модернізація". Це означає, що поняття "трансформація" та "модифікація" не можуть бути використані як синоніми. Останнє пояснюється тим, що термін "трансформація" несе в собі будь-яку зміну предмета дослідження, а "модифікація" відображає тільки поверхневі зміни у предметі дослідження, тобто зміни без змін сутності явища.

Тож у семантичному плані термін "модернізація" більш структурований, ніж "реформування", "модифікація" чи "трансформування". Модернізація освіти означає відповідність освітнього процесу певним вимогам сьогодення і майбутнього. Якщо в науковому дослідженні йдеться саме про таку смислову точку зору, то концепт "модернізм" буде якраз на часі; якщо ж ми вкладаємо більш широке значення, – зокрема підвищення рівня освітньої ефективності, – то вживання терміна "модернізм" буде безпідставним.

Отже, застосування терміна "модернізація" вимагає переосмислення стану педагогічної освіти крізь призму кардинального оновлення змісту освіти, форм прояву та механізмів функціонування їх у суспільстві, що в умовах української реальності трансформується у некерованому режимі на рівень інформаційного типу розвитку. Більшість дослідників виходить з того, що модернізація в буквальному розумінні означає "осучаснення" професійної підготовки вчителя, тобто приведення її відповідно до сучасних вимог найновішої педагогічної теорії, вітчизняного та світового досвіду. Водночас простежуються певні невідповідності. Справа полягає в тому, що будь-яка концепція модернізації, на думку авторів енциклопедії "Постмодернізм", – це "один із змістових аспектів концепції індустріалізації, а саме – теоретична модель семантичних та аксіологічних трансформацій свідомості та культури у контексті становлення індустріального суспільства"²⁵.

Слушною є ідея, що аналіз педагогічної теорії через семантичний фільтр "модернізації" передбачає пошук інновацій у контексті індустріальної фази розвитку світового співтовариства. Адже для інформаційної фази розвитку треба ще знайти адекватний фільтр, і тільки тоді можливо дослідити педагогічну освіту у вимірі

²⁵ Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис, Книжный Дом, 2001. – С. 475.

інформаційного суспільства, і відповідно запропонувати більш кардинальні зміни у педагогічній галузі та спрогнозувати більш вагомий результат, – а саме фундаментальні особливості і риси, якими можна було б визначити сучасну особистість.

І ще одне положення, яке стосується визначення глибини дослідження модернізації педагогічної освіти в Україні, і яке полягає у визначенні критеріїв оцінювання необхідності розбудови педагогічної теорії та практики. На постійне відставання національної системи освіти від потреб соціального розвитку вказують як керівники освітянської галузі, так і провідні її фахівці. "На превеликий жаль, наш навчальний процес здебільшого скерований на те, – підкреслює В.Г. Кремень, – щоб дитина здобула ту чи іншу суму знань і, в кращому випадку, могла її переказати на уроці або під час іспитів. А йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, умінь на їх основі самостійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самостійно приймати рішення"²⁶.

При цьому досягнуто розуміння того, що в нових умовах повинна відбутися кардинальна зміна пріоритетів в освітянській діяльності. "Освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі", – підкреслює І.А.Зязюн²⁷. Це співзвучно його думкам, які висловлені вченим в іншій роботі: "Смисл і мета освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ...Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини"²⁸.

Принципово проблемне поле педагогічної освіти можна розглядати на трьох рівнях. Перший з них пов'язаний з тим, що вчені

²⁶ Кремень В.Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи ХХІ століття // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матер. міжнародної наук. конф. 16-17 травня 2000 року / за ред. С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 4.

²⁷ Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 20.

²⁸ Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12-13.

оцінюють потребу модернізації як актуальне питання, вирішення якого неможливо уникнути. З цього погляду, маємо все необхідне для вирішення цього питання, і тут усе залежить від нашого ставлення до визначеної проблеми. Цей рівень притаманний етапу сталого функціонування суспільства. Зрозуміло, що, зважаючи на визначену мету дослідження, такий рівень не відповідає напряду нашого пошуку.

Зовсім інша справа, коли необхідність реформування педагогічної освіти віднести до рівня завдань, що сформувалися під впливом протиріч суспільного розвитку на попередньому етапі. Це другий рівень. У такому випадку маємо у своєму розпорядженні засоби модернізації педагогічної галузі, і тому важливо створити ефективний механізм процесу модернізації. Саме на цьому рівні усвідомлення необхідності та відповідності наявних механізмів модернізації педагогічної теорії й практики знаходяться, на нашу думку, більшість керівників освітянської галузі країни. За таким підходом керівники та спеціалісти не усвідомлюють глибину сучасної соціальної кризи, яка принципово змінює детермінанти педагогічної діяльності. Виникає враження, що наші знання потужні і ми можемо, спираючись на потенціал старих підходів, реанімувати систему освіти відповідно під рівень вимог нового етапу розвитку суспільства. Це хибний шлях.

Є ще одне суттєве обмеження аналізу феномена педагогічної освіти крізь призму фільтра "модернізація". Воно полягає в тому, що його приналежність до індустріальної цивілізації спрямовує наше дослідження педагогічної освіти до тих моментів, яке генетично зумовлюються наявними виробничими силами техногенного суспільства. Фактично слід аналізувати педагогічні технології, що використовуються сьогодні для підготовки фахівців, зайнятих у сфері сучасного матеріального та духовного виробництва. Урахуймо обмеженість у дослідженні проблем педагогічної освіти, коли йдеться про біфуркації соціального світу, в ході яких виникають або створюються принципово невідомі нам продукти, що детермінуються інформаційною фазою розвитку світової спільноти.

Проте давно відомо, що у кожній країні створюються й стало функціонують не одна, а дві системи освіти, одна з яких пов'язана з обслуговуванням наявних виробничих сил, а інша – стимулює соціальний прогрес. Тому недооцінка саме проблем морфологічного походження пояснюється, на нашу думку, невдачами в галузі

освітянських реформ, які реалізуються, як правило, на шляху модернізації вже існуючих навчальних закладів замість диверсифікації їх типів.

Відтак, модернізація педагогічної освіти – це суспільна проблема, що сформувалась у ході міжцивілізаційного зсуву. Для її аналізу є сенс використати алгоритм, що запропонований колективом дослідників теоретико-методологічних проблем сучасної вищої школи²⁹. Сучасна криза вимагає від нас докорінної модернізації педагогічної освіти, бо змінюється підґрунтя освітянського процесу. Це третій рівень аналізу.

Урахуймо, що визначення модернізації педагогічної освіти як соціальної проблеми принципово відрізняється від визначення соціального завдання. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще немає засобів, і цим вона якісно відрізняється від завдання, для вирішення якого завжди є засоби. "Саме завдання, – писав К. Маркс, – виникають лише тоді, коли матеріальні умови його вирішення уже є в наявності, або, у крайньому разі, знаходяться у процесі становлення"³⁰.

Тож перш ніж розпочати пошуки шляхів кардинального оновлення теорії педагогічної освіти на сучасному етапі, треба проаналізувати світоглядні, ідеологічні та методологічні засади цього процесу, а потім тільки приступити до видозміни педагогічної освіти. Зокрема, Г. Клаус довів помилковість ствердження про те, що "система визначається своїм середовищем. Точно такою ж мірою система визначається і своєю внутрішньою структурою. Різні "входи", що створюються середовищем, можуть викликати різні способи поведінки систем. При цьому різні системи по-різному переробляють один і той же вхід. Засіб, яким відповідний вхід опрацьовується системою, залежить від структури системи"³¹.

Визначений момент визрівання протиріччя в науковій літературі характеризується як виникнення комплексу явищ, що впливають на формування та вирішення проблеми. Вони є результатом складної

²⁹ Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: монографія / під заг. ред. Андрущенка В.П., Михальченка М.І., Кременя В.Г. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – С. 109-112.

³⁰ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 23. – С.7

³¹ Клаус Г. Кибернетика и философия. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – С. 145-146.

взаємодії цих явищ. Різні соціальні чинники діють із різною силою в різних напрямках. Складаються різноманітні комбінації дії об'єктивних та суб'єктивних чинників. Збіг чинників призводить або до взаємного посилення, або до послаблення, взаємної компенсації, нейтралізації. Одні чинники перетворюються у домінуючі, інші – в підпорядковані, одні стають висхідними, інші – спадними та ін. Сукупність різних умов нерідко фіксується у термінах "обстановка", "обставини", "ситуація". Їх застосування є найбільш виправданими, коли необхідно підкреслити комплекс умов місця й умов часу, або просторово-часову характеристику сукупності умов, що детермінує існування відживаючої або нині діючої системи педагогічної освіти.

Таким чином, проведений аналіз дослідження ряду аспектів проблеми модернізації педагогічної освіти на сучасному етапі вітчизняного суспільного розвитку свідчить про наступне. По-перше, слід свідомо і відповідно застосовувати поняття "педагогіка", зважаючи на діалектичний характер співвідношення і співіснування у цілісному процесі педагогічної науки і педагогічної практики. По-друге, необхідно враховувати важливий момент модернізації педагогічної освіти, який визначається суспільним її характером, оскільки проблема ця виникла у ході міжцивілізаційного зсуву.

Відтак, залишається важливий проблемний момент, пов'язаний з дослідженням відносин педагогічної освіти із зовнішнім середовищем, з одного боку, і з відносинами всередині самої системи педагогічної освіти, з іншого боку, що постає предметом подальшого наукового пошуку.

1.4. ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ – ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Визначено, що в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів освіта і наука постають пріоритетними чинниками соціально-економічного, духовного та культурного розвитку країни. За цих обставин особливого значення набуває проблема інновацій у сфері знань. Демократичні перетворення, відкритість до інновацій, актуалізує проблеми ціннісних орієнтирів, виховного ідеалу, нових тенденцій в освіті. На думку вчених, завдяки інноваційному імпульсу, що надала "інформаційна хвиля" науково-технічного прогресу суспільства; прискорився темп цивілізаційного розвитку. Подальша логіка розвитку освіти є логікою інноваційних реформ, серед яких, як підкреслено, значну роль відіграватиме модернізація освітніх процесів.

Теоретико-методологічні засади й закономірності функціонування та розвитку інноваційних освітніх процесів обґрунтовано у дослідженнях як вітчизняних так і зарубіжних науковців (В.П.Андрущенко, К. Ангеловські, В. П. Безпалько, Дж. Бассет, Л. І. Даниленко, В. В. Докучаєва, М. В. Кларін, О. М. Коберник, В. Г. Кремень, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, Л. С. Подимова, О. В. Попова, М. М. Поташник, І. А. Пригожин, Е. Роджерс, О. Саранов, Г. К. Селевко, С.О.Сисоєва, О.Г.Хомерики, А. В. Хуторський, Д.В. Чернілевський, Н. Р. Юсуфбекова та ін.)³².

Сучасна вітчизняна система освіти має відповідати викликам часу і потребам особистості, яка здатна реалізувати себе у швидкоплинному суспільстві. Такі цілі освіти зумовлюють пріоритетність досліджень у галузі педагогічної інноватики, яка в останні десятиліття виокремилась

³² Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 29.; Лоханова В. Н. Мониторинг инновационной деятельности организации: Дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / В. Н. Лоханова. – Москва, 2003. – С. 13.; Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; под ред. М. М. Поташника; Рос. акад. образования. Ин-т управления образованием. – М.: Новая школа, 1994. – С. 7-8.; Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: Вид. 2-ге допов. / За ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – С. 16-18.; Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки инновационных процессов в образовании (метод. пособ.) / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – С. 12-21.

у потужний напрям наукового супроводу модернізації освіти на всіх її рівнях.

Історичні витoki освітніх інновацій пов'язані з періодом зародження експериментальної педагогіки другої половини XIX ст. З 60-х років минулого століття феномен "інноваційності" набув пріоритетності. Інновація тлумачилася як реалізоване нововведення в освіті – насамперед, у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність педагогічного процесу. У межах педагогічної інноватики формується відповідний термінологічний апарат, який вміщує такі поняття як "інновації", "інновація освіти", "інноваційний потенціал", "інноваційне середовище" тощо. *Інновація* (італ. *innovazione*) – новина. У науково-методичній літературі визначена певна термінологія нововведення – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Отже, поняття "**інновація**" означає нововведення, новизну, зміни, інновація як засіб і *процес* передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів. Інновація є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Інновації відображаються в тенденціях накопичення і відозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду³³.

³³ Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 26 марта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>. ; Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки инновационных процессов в образовании (метод. пособ.) / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – С. 12-21.

Інноваційний заклад освіти – вищий навчальний заклад, в якому педагогічний та студентський колектив експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Інноваційне середовище – це певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес вищого навчального закладу.

У Житомирському державному університеті створено таке інноваційне середовище, яке передбачає технологічну і методичну підготовленість учителів, їх постійну інформованість стосовно педагогічних нововведень. Наявність такого середовища у педагогічному колективі знижує коефіцієнт “опору” викладачів нововведенням, допомагає подолати стереотипи професійної діяльності. Інноваційне середовище знаходить реальне відображення у ставленні викладачів до педагогічних інновацій.

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність³⁴.

Останні є суттєвим діяльним елементом розвитку освітньої сфери в цілому, реалізації новітньої тенденції у педагогічному процесі, які проявляються в тенденціях накопичення і варіаціях ініціатив і нововведень, що спричиняє певні зміни в освітньому просторі.

Вирішальна умова творчої діяльності – інноваційний потенціал педагога, що розглядається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність

³⁴ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія /за ред. С. О.Сисоєвої. – ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Позитивно на розвиток інноваційної діяльності вплинули такі законодавчі документи як Закони України "Про інноваційну діяльність" (2002 р.), "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні" (2003 р.), накази МОН України "Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" (2000 р.), "Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад" (2012 р.) та ін.

Відзначимо широкий спектр інноваційних проблем, їх активне впровадження в освітню галузь вищої школи. Сьогодні вища освіта, зокрема педагогічна є одним з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави. Перед українською вищою школою постали завдання: внести зміни до структури, змісту, стандартів, форм вітчизняної вищої освіти, забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні європейських стандартів, адаптації навчальних планів, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, розвиток системи неперервної освіти з використанням ІКТ. Інноваційні методи забезпечують підвищення якості освіти³⁵.

Процес об'єднання Європи, його руху на схід супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі, де якість вищої освіти є основою створення цього процесу. Це зумовлене об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності; по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці. Інноваційний шлях розвитку суспільства можливо забезпечити, лише сформувавши покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному. Звідси – значна увага до загального розвитку

³⁵ Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: Вид. 2-ге допов. / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – С. 16-18.

особистості, її комунікативних здібностей, засвоєння знань, самостійності в прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок. До таких підходів спонукає головна педагогічна ідея сучасності – освіта впродовж життя.

Для процесу підготовки майбутніх педагогів велике значення має вивчення особливостей інноваційного руху, інноваційних ідей та досвіду сучасних педагогів-практиків. Інноваційна ситуація вимагає від педагогів знань тенденцій інноваційних змін у системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної та особистісно орієнтованої систем освіти; розуміння суті педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проектування, діагностування, створення оптимальної авторської методичної системи; розвинутих педагогічних умінь: аналізувати й оцінювати власну педагогічну діяльність, розвивати здатність до наукового пошуку, творчості; впроваджувати інноваційні форми, методи, технології. Значну роль у формуванні інноваційних процесів відіграли тенденції розвитку педагогічної науки й практики: поєднання інноваційних змін з освітніми реформами, активізація інноваційного руху педагогів-практиків. Відбувається утвердження альтернативних педагогічних систем; подолання стереотипів педагогічної і управлінської діяльності щодо нових цілей і стратегій в освіті; розширюється мережа інформаційних джерел³⁶.

У практику роботи сучасних навчальних закладів активно впроваджуються найсучасніші педагогічні технології, інноваційні науково-педагогічні проекти. Виділено ряд напрямів: "Особистісно орієнтоване навчання та виховання", "Формування духовно-моральних цінностей особистості", "Конкурентоспроможний учитель", "Школа-родина", "Школа толерантності", "Управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного навчального закладу", "Школа життєтворчості", "Обдарованість", "Чарівний світ", "Креативна освіта" та інші. У ході дослідної роботи здійснюється експериментальна перевірка нових педагогічних ідей вітчизняних учених, психологів,

³⁶ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 97-98. ; Делия В. П. Инновационное мышление в XXI веке / В. П. Делия. – М.: Изд-во: Де-По, 2011. – С. 64-65.

педагогів, творчих учителів, які наближають сучасну школу до інноваційного навчального закладу³⁷.

Відзначимо й те, що вчительська професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття, потреб суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує реалізації принципів нового мислення. Школа як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна своєчасно враховувати нові суспільні та педагогічні реалії і тенденції, нововведення у сфері змісту, форм і методів навчання й виховання. Відповідно інноваційність має бути притаманна професійній діяльності кожного вчителя. Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок. Конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, висуває відповідні критерії щодо добору вчителів. Головною рушійною силою інноваційної діяльності постає вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним у процесі впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор – носій конкретних нововведень, їх творець, модифікатор. Він спроможний реалізувати на практиці авторські програми, навчально-методичне забезпечення. Нововведення (інновації) постають результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Інноваційний потенціал визначає творчу здатність педагога генерувати нові уявлення та ідеї, його професійну установку на досягнення пріоритетних завдань освіти; уміння проектувати і моделювати і впроваджувати свої ідеї на практиці. Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін,

³⁷ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 29.; Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; под ред. М. М. Поташника; Рос. акад. образования. Ин-т управления образованием. – М.: Новая школа, 1994. – С. 7-8.

здатність експериментувати. Педагога-новатора характеризує насамперед неповторна індивідуальність, відкритість до нового розуміння і сприйняття різних ідей, думок, напрямів, високий соціокультурний та інтелектуальний рівень розвитку; креативність у виборі інноваційних форм творчої активності. Такому педагогу притаманні толерантність, гнучкість та широта мислення.

Великого значення набули й новаторські ідеї, що розвивалися в контексті теорії та методики навчання й виховання (Ш.О. Амонашвілі, С.М. Лисенкова, Є.М. Ільїн, М.М. Палтишева, В.Ф. Шаталова, О.Є. Белікова, С.П. Логачевської, Ю.І. Павленка, З.І. Бервецького та ін.). У 70-ті – 80-ті минулого століття увагу педагогічної громадськості привернула концепція “авторської школи” (М.П.Щетинін, О.Н.Тубельський, М.П. Гузик та ін.), в основу якої покладено нові творчі принципи організації навчання й виховання. Авторська школа являє собою оригінальну загальнопедагогічну, дидактичну, методичну чи виховну систему, що побудована з урахуванням здобутків психолого-педагогічної науки, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі. Вона є іменною (наприклад, авторські школи В.О. Сухомлинського, М.П. Гузика, О.А. Захаренка та ін.). Такі школи можуть виокремлюватися і за узагальненою назвою філософської, соціологічної, психолого-педагогічної ідеї, покладеної в основу навчально-виховної системи (школа розвивального навчання, школа діалогу культур тощо)³⁸. Дослідницькому досвіду притаманне вдосконалення форм, методів, засобів навчання й виховання на основі їх теоретичного аналізу, узагальнення, творчого використання. Упровадження передового педагогічного досвіду в педагогічну практику потребує належно підготовлених, готових до інноваційної діяльності керівників шкіл та вчителів, здатних до творчого пошуку. Інноваційна поведінка і креативність (творчість) учителя формуються під впливом креативного середовища. Воно повинно мати синергійні характеристики: високий ступінь невизначеності і потенційну

³⁸ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 451. ; Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; под ред. М. М. Поташника; Рос. акад. образования. Ин-т управления образованием. – М.: Новая школа, 1994. – С. 7-8.

багатоваріантність (багатство можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, розвивальне середовище має вміщувати зразки креативної поведінки та її результати. Науковці виділяють наступні критерії готовності до інноваційної діяльності: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; здатність до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненість у результативній успішній діяльності; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання труднощів; поєднання інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури; рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності; позитивне сприйняття свого минулого досвіду і вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність; здатність до фахової рефлексії. Значний вплив на процес упровадження педагогічного досвіду має творчий пошук, морально-психологічний клімат, матеріально-технічні та естетичні умови праці. В організації творчої діяльності важливим є вибір актуальної та посилюючої для педагогічного колективу теми, чітке формулювання мети і завдань творчого пошуку як усього колективу, так і кожного педагога зокрема, оптимальний розподіл і кооперація праці. Процес упровадження інновацій доцільно розподілити на основні етапи, врахувавши теоретичну та практичну підготовку вчителів, на підставі всебічного аналізу своєчасно коригувати його зміст, темп та етапи, накреслюючи нові перспективи роботи. Інноваційна спрямованість роботи вчителів містить і таку складову, як упровадження результатів педагогічних досліджень у практичну діяльність, яке передбачає ознайомлення з ними педагогів, обґрунтування доцільності їх використання. За принципом інноваційного потенціалу виділяють такі нововведення: вдосконалення, пов'язані з модифікацією, раціоналізацією, модернізацією; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні (комбінаторні), що охоплюють елементи як удосконалення, так і трансформації. Розглянемо цей підхід до впровадження інновацій у системі освіти більш детально. Він реалізується за трьома такими напрямками. Це вдосконалення традиційного педагогічного процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято; трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення; комплексність (комбінаторність) видозмін, які

складаються з елементів як модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації³⁹. Звичайно, розглянутий поділ за такими напрямками є умовним, оскільки вони чітко не розмежовуються, але характерні особливості кожного напрямку зумовлюють їх розподіл. За характерні ознаки кожного розглянутого напрямку вважатимемо масштабність нововведень у систему освіти та інноваційність їх потенціалу⁴⁰.

Стрімкий розвиток сучасних знань та технологій вимагає синтезу науки і виробництва, що реалізується на рівні технопарків та консалтингових центрів, які є осередками науково-технологічних досліджень країн і регіонів. Житомирський державний університет імені Івана Франка постає певною моделлю регіонального інноваційного консалтингового центру регіону, який реалізовано на основі двох навчально-науково-виробничих комплексів, технопарку, Поліського інноваційного центру освіти та розвитку, консорціуму вищих навчальних закладів та функціонує на базі різних форм міжнародної наукової співпраці, науково-методичних університетських й міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій.

Найважливішим складником цього поліструктурного інноваційного консалтингового утворення став навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся". Згідно з Положенням, затвердженим Міністерством освіти і науки України, комплекс "Полісся" забезпечує координацію спільної діяльності навчальних закладів, сприяє впровадженню ступеневої підготовки майбутніх фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами та ефективному використанню науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури; організації підвищення

³⁹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 29.; Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 451.

⁴⁰ Лоханова В. Н. Мониторинг инновационной деятельности организации: Дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / В. Н. Лоханова. – Москва, 2003. – С. 13.; Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 451.; Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 26 марта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

кваліфікації викладачів навчальних закладів, спільному проведенню науково–дослідних робіт, апробації та використанню результатів наукових досліджень, розробці навчально-методичного забезпечення тощо. Комплекс "Полісся" об'єднав понад 20 навчальних закладів області різних рівнів акредитації – від дитячого садка (який працює за системою вальдорфської педагогіки) до Інституту післядипломної педагогічної освіти. Діяльність Комплексу спрямована не лише на реалізацію системи неперервної освіти, якісний відбір абітурієнтів на навчання в університеті, а й на започаткування низки важливих комплексних науково-педагогічних проектів.

До основних напрямів діяльності комплексу "Полісся" віднесено: дослідження актуальних проблем освіти і виховання учнівської та студенської молоді; проблеми інноваційної діяльності навчальних закладів; розробка та підготовка навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу у вищій та середній школі; стажування співробітників на навчально-наукових базах Комплексу; організація навчальної та педагогічної практики студентів; робота з обдарованою учнівською та студентською молоддю; проведення науково-практичних конференцій, методичних семінарів, "круглих столів", підготовка, видання та реалізація практичних рекомендацій, підготовка науково-методичних збірників з досвіду роботи Комплексу; аналіз та впровадження передового педагогічного досвіду, організація спільних виховних заходів тощо.

Серед актуальних проблем, які обговорюються на засіданнях Комплексу можна виокремити такі як: аналіз програм спільних наукових досліджень, результати вступних іспитів до університету, питання впровадження модульно-рейтингової системи у навчальний процес; положення щодо особливостей роботи з обдарованою молоддю, проблеми диференційованого підходу в навчальному процесі та інші. Однією із форм проведення засідань Комплексу є проведення "круглих столів" з актуальних проблем освіти, зокрема з тем "Основні засади та способи реалізації освітніх технологій у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах у контексті Болонського процесу", "Про критерії оцінювання знань випускників загальноосвітніх закладів і абітурієнтів", "Реалізація ідей педагогіки співробітництва у навчально-виховному процесі", "Зовнішнє незалежне тестування як один з чинників якості освіти", Інноваційна діяльність у навчальних закладах Комплексу та інші. Під час засідань

постійно проводяться презентації наукового та навчально-методичного доробку викладачів університету та навчально-методичного забезпечення навчальних закладів – членів комплексу; працюють виставки науково-педагогічної творчості.

У рамках Комплексу організовано спільну роботу науковців та педагогів у науково-методичних лабораторіях, проводяться спільні міжнародні та всеукраїнські конференції, "круглі столи" та виставки-презентації творчих робіт учнів навчальних закладів. Члени Комплексу беруть участь у щорічному методичному ярмарку університету. На базі Житомирського державного університету імені Івана Франка функціонує 22 науково-дослідних центри та 27 науково-дослідних лабораторій.

В останні роки в навчально-науковому Інституті іноземної філології активно функціонують науково-методичні лабораторії "Інноваційні технології навчання іноземної мови в початковій школі" (керівник – проф. Л.В. Калініна), "Проблеми навчання іноземних мов у полілозі культур" (керівник – проф. І.В. Самойлюкевич), "Формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови засобами сучасних технологій" (керівник – ст. викладач Л.І. Березенська). Лабораторії постійно проводять виїзні засідання у Коростишівському педагогічному коледжі імені Івана Франка, Бердичевському педагогічному коледжі, Олевській гімназії, Житомирській гуманітарній гімназії ім. М. Очерета та ін. Працюють науково-методичні лабораторії у Бердичівському коледжі, обласному педагогічному ліцеї, гуманітарній гімназії № 1, ліцеї № 25, гуманітарній гімназії № 23, міському колегіумі (м. Житомир). Члени Комплексу беруть участь у діяльності університетського науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю, а також у діяльності науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся".

Значну роботу у структурі консалтингової діяльності проводить університетський Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник центру – доцент Ю.С. Костюшко). Метою Центру є: ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх утілення в практику функціонування освітніх структур. Результати діяльності висвітлюються у щорічному альманасі "Інноваційні технології освіти та розвитку", проводяться семінари-тренінги для вчителів шкіл. Провідним напрямом наукової та

організаційної діяльності є проведення наукових досліджень у сфері освітніх інновацій та підготовки спеціалістів до їх реалізації шляхом: залучення до науково-дослідної діяльності викладачів та студентів вищих навчальних закладів м. Житомира, кращих педагогів, психологів та соціальних працівників області; співпраці з громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети; розробки, накопичення, впровадження та розповсюдження інформації з проблем інноваційних технологій освіти та розвитку.

Так, у 2009 році була проведена регіональна науково-практична конференція "Інновації в системі менеджменту освіти". У 2010 року – семінар для директорів ліцеїв і гімназій Житомирської області – "Інновації в системі сучасної освіти". Також останніми роками був організований цикл семінарів-тренінгів для батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу: "Втілення ідей гуманістичної педагогіки в практику сімейного виховання", "Конструктивна взаємодія батьків з дітьми у ситуації конфлікту", "Монологічні та діалогічні стратегії психолого-педагогічних впливів в умовах сімейного виховання". У 2014 році видано науково-методичний збірник "Інновації в освіті: інтеграція науки і практики" (Житомир, 2014). Крім того, проведено цикл семінарів для методистів дошкільних навчально-виховних закладів на тему "Сучасні інноваційні виховні технології: теорія і практика" для вихователів продовженого дня на тему "Практика вирішення міжособистісних конфліктів вихователя з учнями в позанавчальній діяльності". У 2010- 2014 роках організовано обласний семінар із заступниками директорів з науково-методичної роботи ліцеїв і гімназій області на тему "Інновації в системі менеджменту освіти" та науково-практична конференція "Освіта для сталого розвитку".

Міжнародна співпраця. Міжнародна та міжрегіональна робота має важливе значення для обміну науковим досвідом, здобуття необхідних компетенцій, для здійснення навчальної, виховної та наукової роботи в університеті, засвоєння позитивного досвіду організацій-партнерів. На сьогодні Житомирським державним університетом імені Івана Франка підписано 38 угод із міжнародними освітніми установами та 51 угоду з українськими організаціями. Зокрема, міжнародні договори підписані з університетами Грузії, Канади, Королівства Нідерландів, Албанії, Казахстану, Узбекистану,

Російської Федерації (7), Турецької Республіки (2), Білорусі (2), Німеччини (3), Польщі (18).

З метою розширення міжнародних наукових зв'язків за ініціативою Житомирського державного університету імені Івана Франка створено Консорціум університетів Великої Волині та Консорціум українських університетів і Варшавського університету. У результаті спільного обговорення виділено низку напрямів міжнародної співпраці. Одним із таких напрямів є розробка спільних наукових проектів щодо інтенсифікації обмінних програм членів Консорціуму, який передбачає:

1. *Створення спільних наукових лабораторій* з фундаментальних та прикладних наукових досліджень у сфері природничо-математичних, гуманітарних та психолого-педагогічних наук.

2. *Співробітництво в галузі видавничої діяльності щодо публікації результатів наукових досліджень*, зокрема у процесі взаємодії польських та українських університетів. Важливою є міжнародна співпраця на базі наукового журналу "Українська полоністика", затвердженого в Україні як фаховий. Зазначена співпраця реалізується через введення в склад редакції журналу польських фахівців у галузі слов'янських мов та полоністики, а також шляхом включення публікацій польських науковців на сторінках часопису "Українська полоністика". Передбачено введення провідних фахівців ЖДУ з таких само галузей науки до складу одного з наукових часописів Варшавського університету.

3. *Обмін студентами магістратури*. ЖДУ може забезпечити реалізацію програми обміну спеціальності – україністика, русицистика, історія України (в площині польських досліджень історії Східної Польщі), біологія (в межах діяльності малакологічної школи), інформатика. При цьому обмін магістрантами відбувається в рамках окремої угоди, а Житомирський і Варшавський університети взаємно надають магістрантам організаційний (кафедри й студентське братство) і науковий (відповідні кафедри) супровід. Завдяки новоствореному Міжнародному консорціуму налагоджено роботу щодо студентської академічної мобільності – 15 студентів ЖДУ імені Івана Франка протягом I семестру 2015/2016 навчального року навчаються у Поморському університеті (м. Слупськ, Польща).

5. *Обмін аспірантами* для підготовки за окремими спеціальностями – здійснюється за спеціальною угодою стосовно

кожної пропозиції обміну на засадах міждержавної угоди про взаємне визнання дипломів (з обов'язковим запрошенням на захист дисертації опонентів з іншої сторони). У зв'язку з цим важливим пунктом є обмін стажистами-дослідниками (які можуть бути одночасно аспірантами). При цьому університети взаємно забезпечують належні умови відвідання і/або викладання окремих курсів з боку стажистів/аспірантів, організаційний і науковий супровід.

6. *Організація і проведення спільних міжнародних викладацьких, студентських /аспірантських наукових конференцій.* Такі конференції, наприклад, доцільно проводити один рік – у Варшавському університеті, один рік – у якомусь з університетів учасників консорціуму. ЖДУ може запропонувати кілька напрямів тематики таких конференцій – мовну, історичну, філософську, педагогічну, політологічну. Випуск збірника наукових праць може бути здійснений спільно учасниками Консорціуму.

7. *Важливим є також і співробітництво університету у сфері науково-педагогічних досліджень.* Зокрема науковцями кафедри педагогіки підтримуються наукові зв'язки з науковцями Вищої педагогічної школи у Варшаві, Краківського педагогічного університету, Вищої школи менеджменту у м. Лігница. Останніми роками проведено низку спільних наукових міжнародних конференцій: "Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z unia europejsk" (Legnica, 2006); "Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції" (2009 р., Київ - Житомир); Українсько-Польська міжнародна конференція "Badanie dojrzanie rozwoj (na dredze do dictoratu Wybrane aspekty bodan komparatystycznych: zatozema metodologiczne analizy porownawcze" (Warszawa - Radom, 2011); "Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи" (Житомир, 2012). Тільки за останні роки науковці ЖДУ брали участь у таких міжнародних конференціях: "Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах" (Житомир, 2014), "Європейський Союз – Україна: освіта дорослих" (Київ, 2014), Міжнародний освітній конгрес (Київ, 2014), "Формування патріотизму та полікультурної компетенції майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю" (Бар-Вінниця, 2015), "Становлення та розвиток акмеології: теоретичні та прикладні аспекти" (Житомир, 2015 року), VI міжнародному науковому

україно-польському, польсько-українському форумі "Освіта для сучасності" (Київ, 2015).

8. *Участь у міжнародних та всеукраїнських проектах:* науковці брали участь у VII Всеукраїнській науковій Інтернет-конференції "Шкільний вчитель нового покоління" спільно з Британською Радою в Україні та ВНЗ України (кафедра англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті), а також відзначимо участь науковців університету у проектах МОН України та Британської Ради в Україні "Шкільний вчитель нового покоління" (Житомир, 2015), "Використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя ХХІ сторіччя" ("New Generation School Teacher") (проф. Л. В. Калініна, проф. І. В. Самойлюкевич). У межах навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся» започатковано дослідно-експериментальну роботу на рівні Всеукраїнського наукового проекту "Реалізація розвитку інноваційного потенціалу вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі» на базі Новоград-Волинського колегіуму Житомирської області. Кафедра дошкільної освіти і педагогічних інновацій Навчально-наукового інституту педагогіки бере участь у міжнародному проекті "Інклюзія неповнолітніх в Україні і Молдові". Референт та науковий координатор міжнародного проекту "Інклюзія неповнолітніх в Україні і Молдові" – Дімітріс Аргіропулос, доктор філософії, професор Болонського університету (Італія), почесний професор ЖДУ імені Івана Франка.

Набувають поширення онлайн-конференції: традиційною стала Міжнародна лінгвістична онлайн-конференція для молодих науковців із Варшавським університетом – відбулося 3 такі конференції.

У 2010 році науковці ЖДУ спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, з науковцями Польщі брали участь у підготовці наукового видання, присвяченого науково-педагогічній діяльності Павла Івана II ("Semper in Altum"). Спільно з Академією "Ігнатіанум" (Польща) та ЖДУ імені Івана Франка створено українсько-польський журнал "Intermarium: Історія. Політика. Культура." (історичний факультет), здійснюється робота щодо перереєстрації журналу "Українська полоністика" спільно з Університетом економіки міста Бидгощ (Польща), активно реалізовується проект "Проблеми і перспективи інклюзивної освіти"

(Болонський університет), участь у програмі академічних обмінів ім. Фулбрайта.

Учені ЖДУ понад 30 років здійснюють співпрацю з Санкт-Петербурзькою академією акмеологічних наук (Росія) шляхом участі у наукових сесіях Академії та написанні статей для наукового часопису "Акмеологія освіти". Проведено низку міжнародних науково-практичних конференцій "Акмеологія – наука XXI століття" (2005-2015 рр.), у 2015 році проведено Міжнародну науково-практичну конференцію з проблеми становлення та розвитку акмеології. Підтримуються зв'язки з Федеральною державною науковою установою "Центр дослідження проблем виховання формування здорового способу життя, профілактики наркоманії, соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді" (Росія, м. Москва) та Інститутом обдарованої дитини НАПН України; здійснюються публікації у науково-практичному журналі "Одаренный ребенок". У зв'язку з цим проведено Всеукраїнську міжнародну науково-практичну конференцію "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (Житомир-Київ, 2011).

Понад 15 років викладачі ЖДУ брали участь у міжнародних виставках навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні", "Сучасні навчальні заклади " на яких отримано низку золотих, срібних та бронзових медалей та нагороду "Лідер освіти".

Спільно з Вінницьким соціально-економічним інститутом "Університет України" створено Академію міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, яка провела 10 міжнародних наукових конференцій з проблеми "Духовно-моральне виховання і професіоналізація особистості: виклики XXI століття". Спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України організовано низку міжнародних науково-практичних конференцій з проблем "Інформаційно-телекомунікаційних технологій у сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи" та з проблеми педагогічної майстерності й освіти дорослих.

Відтак, інноваційна діяльність потребує активного розширення міжнародних зв'язків, що має на меті розвиток міжуніверситетських довгострокових програм співробітництва в галузі науково-дослідної роботи, студентського та викладацького обміну, інформаційного та технологічного обміну. Кафедри університету активно співпрацюють із закладами освіти, науковими установами, міжнародними

організаціями, фондами, громадськими організаціями та іноземними громадянами.

В останні роки в університеті навчаються іноземні громадяни з країн СНД, зокрема, Росії, Грузії, Азербайджану, Республіки Молдова, Туркменістану, Киргизької Республіки Придністров'я, а також з Німеччини та Туреччини як за контрактом, так і відповідно до урядового обміну.

За допомогою програм обміну IREX (рада міжнародних наукових досліджень і обмінів), Fulbright (програма академічних обмінів), DAAD (німецька академічна служба обміну) викладачі та студенти університету щорічно проходять стажування та працюють за кордоном.

Плідну роботу здійснює Євроклуб, створений в університеті у 2006 року. Євроклубом проведено тренінг "Можливості і перспективи отримання грантів на навчання та наукову роботу" за участю студентів та викладачів, які навчались у США та країнах Європи; відбуваються зустрічі з провідними фахівцями підрозділу з питань інтелектуальної власності; проведено зустріч членів Євроклубу з представниками Українського клубу студентського обміну, на якій члени Євроклубу отримали детальну інформацію про можливості роботи та навчання за кордоном; проведено тренінг з приводу участі у програмі обміну ім. Едмунда Маскі та програмі уряду США UGRAD.

Відповідно до угоди підписаної у 2007 році між Корпусом миру США в Україні та Житомирським державним університетом імені Івана Франка в ННІ іноземної філології працюють волонтери Корпусу Миру в Україні, мета перебування яких – викладання англійської мови, розробка та впровадження освітніх проектів, обмін культурним досвідом. Викладачами цього інституту проводять літні Всеукраїнські лінгвометодичні школи для вчителів англійської мови, у роботі яких беруть участь американські консультанти, представники Американського посольства в Україні та близько ста вчителів англійської мови – не лише Житомирщини, але й п'яти центральних областей України: Черкаської, Вінницької, Чернігівської, Рівненської та Київської. За результатами роботи літньої школи опублікований міні-журнал "Teach and Learn", в якому учасники розповідають про використання інформаційних комунікативних технологій у своїй педагогічній діяльності. Інститут співпрацює з видавництвами "Longman", "American House", "The British Council".

Викладачі університету проходять науково-дослідне стажування в університеті Міссурі-Сент Луїс, США за Програмою наукових обмінів імені Фулбрайта, брали участь у науковій конференції Ради Європи "Соціокультурне розмаїття як виклик професійній підготовці майбутнього вчителя" (проф. І.В. Самойлюкевич, проф. Л.В. Калініна) (2009 р., м. Осло, Норвегія). Крім того під керівництвом проф. Л. В. Калініної діє науково-дослідна лабораторія «Використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя ХХІ сторіччя». Членами методичної лабораторії є школи та педагогічні коледжі Житомирської області, які активно залучаються до співпраці з науковцями. Щорічно члени лабораторії організовують виїзні засідання в навчальних закладах Житомирщини, на яких обговорюються проведені відкриті заняття, позакласні заходи з іноземної мови, організовуються методичні майстерні з демонстрацією нових технологій навчання іноземної мови. У свою чергу школи – члени лабораторії – запрошуються на методичні семінари, які проводять члени кафедри та зарубіжні консультанти з Американської Ради і Корпусу Миру США в Україні в ННІ іноземної філології.

Викладачі ННІ педагогіки здійснюють роботу за програмами альтернативної вальдорфської педагогіки в дитячому садку № 69 м. Житомира; удосконалюють роботу експериментального майданчика у ЖДУ ім. І. Франка, беруть участь у діяльності Європейської асоціації з вальдорфської педагогіки, розвивають цей напрям, як альтернативну педагогіку в Україні. Створено навчальні курси для вихователів м. Житомира з основ вальдорфської педагогіки. Спільно з педагогами вальдорфської школи у м. Києві проведено низку конференцій і круглих столів з вітчизняними і зарубіжними науковцями з проблем вальдорфської педагогіки, зокрема до ювілея засновника вальдорфської педагогіки Р. Штайнера.

В університеті з 2004 року діє Центр полоністики, у якому проводяться обласні олімпіади з польської мови, літератури та культури Польщі для учнів 8-9 класів, працює проблемна група, яка займається перекладами творів польської поетеси Віслави Шимборської, лауреата Нобелівської премії в галузі літератури. Крім того з 2007 р. функціонує Центр богемістики. Його метою є

проведення наукових досліджень у галузі лінгводидактики, чеської мови та літератури, історичного аналізу діяльності чеських поселенців Житомирщини, у сприянні і налагодженні культурних та наукових українсько-чеських зв'язків. Доцент Л.С. Шевцова та студенти разом із Спілкою волинських чехів Житомирщини беруть участь у фольклорних фестивалях національних меншин у Празі, конкурсі знавців чеської мови для студентів; літературно-освітніх заходах, присвячених народним чеським традиціям ("Різдвяні свята", "Божена Немцова та її роль у чеській літературі". "Твори Зденека Свєрака як представника сучасної чеської, літератури").

На кафедрі історії України функціонує Центр юдаїки, який створено у 2008 р. Продовжується співпраця з Єврейським фондом України, Всеукраїнським Центром вивчення Голокосту "Ткума", Житомирським Благодійним центром "Хесед Шломо". Кожен рік проводяться Міжнародні наукові конференції, а також організовано засідання культурологічного клубу "Маскіл" Центру юдаїки. Також ведеться співпраця з музеєм історії та культури євреїв Білорусі, республіканським фондом "Голокост" (м. Мінськ, Білорусь), Центром "Голокост" у Ростові-на-Дону (Росія).

Відтак, Житомирський державний університет імені Івана Франка виступає освітнім, культурним та науковим центром Поліського регіону, який через діяльність навчально-науково-виробничого комплексу Полісся, університетських та міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій, забезпечує координацію спільної діяльності науковців навчальних закладів, дає можливість накопичувати інноваційний довід та впроваджувати сучасні технології в освітню сферу Житомирщини. Міжнародна співпраця сприяє підвищенню якості професійної і наукової підготовки майбутніх фахівців та забезпечує необхідні умови для інтеграції університету в європейський освітній та науковий простір.

Таким чином, педагогічна інноватики спрямована на реалізацію нового міждисциплінарного наукового напрямку, що охоплює вивчення питань філософського, психологічного, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти й особистості.

1.5. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що система вищої освіти в Україні формується як один з пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій державності та суспільної свідомості. Проблеми виховання, освіти, розвитку молодого покоління набувають особливого значення, оскільки доля людства більшою мірою залежатиме від розвитку духовної і моральної сфери суспільства. Тому саме професійна педагогічна діяльність учителя як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх інтересів та обдарувань.

Розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні", Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку.

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування.

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації⁴¹.

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). За об'єктом впливу результатами педагогічних новацій є якісні зміни у навчанні та вихованні школярів. Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів" навчально-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища.

Інновації в системі професійно-педагогічної освіти мають подвійну спрямованість. Вони передбачають зміни не тільки в системі власне педагогічної підготовки, але й мають обов'язкове врахування

⁴¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.

змін, що відбуваються у всіх типах навчальних загальноосвітніх закладах, а також історико-педагогічних тенденцій у цій сфері.

Історію виникнення інновацій в освіті пов'язують із періодом зародження експериментальної педагогіки (II-а пол. XIX ст.), науки про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання й виховання методами наукового пошуку. Безумовно, педагогічна освіта також розвивалась під впливом інноваційних процесів, що відбувалися у зарубіжній і вітчизняній школах. Сутність основних ідей зарубіжних учених того часу А. Біне, О. Декролі, А. Лай, Е. Клапаред, В. Кілпатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк та ін. полягала в необхідності скасування освітніх традицій і проголошенні пріоритету творчого розвитку дитини. Під впливом реформаторських течій кінця XIX ст. у зарубіжній педагогіці створюються навчальні заклади пошукового типу діяльності, так звані "експериментальні" школи (Німеччина, Велика Британія, Чехія, США та ін.), в яких апробуються нові педагогічні ідеї та концепції ("Лабораторна школа" Дж. Дьюї, "Органічна школа" М. Джонсона, "Школа гри" К. Пратта, дитяча школа М. Наумберга тощо).

Значних результатів в інноваційних пошуках досягли "нові школи" Західної Європи, зокрема О. О'Нейла (Кірслі, Велика Британія), "Вільна шкільна громада" Г. Вінекена (Німеччина), дитячі будинки Я. Корчака (Польща) та ін., у яких вперше знайшла відображення ідея цінності індивіда, особливостей дитини.

Важливим досягненням в організації інноваційних процесів в освіті стало створення Бюро педагогічного експерименту під керівництвом Дж. Дьюї (Нью-Йорк, США, 1911) та міжнародного об'єднання педагогічного руху "Нова школа" під керівництвом А. Фер'єра (Швейцарія, 1912), мета діяльності яких полягала в узагальненні та розповсюдженні інноваційного досвіду шкільної освіти.

Період розвитку інноваційно-педагогічної сфери I-ї пол. XX ст. О. Я. Савченко назвала етапом піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості (М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе та ін.). Новаторськими ідеями цієї сфери стали: виховання дитини на принципі природовідповідності, на засадах розвитку її внутрішньої свободи й гідності; пошуки і запровадження дидактичних нововведень на основі врахування навчальних інтересів дитини; визнання інтелектуального розвитку дитини та розробка нових способів

діагностування її потенційних здібностей; обґрунтування ідеї демократичного виховання на засадах загальнолюдських моральних цінностей, розвитку громадянських якостей; розширення сфери інноваційного пошуку із приватної освіти на державні масові школи; розвиток комплексів інноваційного типу: – "науковий центр – експериментальна школа", "університет – експериментальна школа" та ін.

Інтерес до освітніх інновацій у зарубіжній педагогіці помітно активізувався у 50 – 80-і роки ХХ ст. Визначальною рисою інновацій стало формування освітніх альтернатив (шкіл, педагогічних систем, концепцій тощо) як своєрідних центрів наукового-педагогічного пошуку і популяризації нових педагогічних ідей: антиєгалітаризму (варіативність, диференціація, неперервність навчання), диверсифікації (забезпечення кожної дитини шкільного віку загальною освітою згідно з її індивідуальними здібностями, нахилами, інтересами) та полікультурної освіти (врахування етнічної, національної, релігійної ідентичності школярів), що втілювали ідеї таких відомих учених як Б. Блум, Дж. Брунер, Р. Ганьє, Г. Ксвелті, А. Комбс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ч. Паттерсон, Д. Равич, Б. Снінер, Р. Тайлер, Ч. Фіни та ін. Під впливом демократичних тенденцій поширюються раціоналістична (забезпечення школярів знаннями, засвоєння яких дає можливість випускникам адаптуватися до умов реального життя) та феноменологічна (на основі поєднання знання і власного досвіду дитину вчать самостійно будувати власне життя, розвивати її природний потенціал, брати відповідальність за вирішення особистих проблем) моделі освіти. Уперше інновації в освіті були пов'язані з реформами галузі.

Головною метою запровадження інновацій в освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. стає необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджено навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у педагогів індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, подолання суперечностей між темпами соціально-культурного розвитку школярів та потребами сучасного суспільства, досягнення рівних можливостей у здобутті якісної базової освіти, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти. Нині утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації всіх складових системи (змісту,

педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень школярів, підготовки педагогічних кадрів, управління, фінансування тощо); нормативне забезпечення інноваційної політики галузі; формування інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси.

Становлення інноваційно-педагогічної сфери в освіті України відбувалося на тлі "піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки", яке охоплювало період 1905-1920 рр. Для української школи це був час формування національної освітньої парадигми, джерелом якої стали традиції української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи.

Інноваційні пошуки 20-30 років XX ст. формувалися в умовах утвердження класових цінностей, розгорталися на основі експериментальної педагогіки у напрямі створення рефлексології та педології (О.С. Залужний, В.В. Протопопов, І.А. Соколянський); концепції естетизації особистості (Я. А. Мамонтов); індивідуалістичної освіти (О. Ф. Музиченко); прагматичної педагогіки (Б. Манжос); вільного трудового виховання (Я. Ф.Чепіга); національного виховання (В.Ф. Дурдуківський).

Подальший розвиток інновацій (1930–1950) визначався ідеологічними принципами і партійними постановами, що призводило до уніфікації освіти та стримувало інноваційний рух в Україні. На тлі ідеології соціалізму формується педагогічна система А. С. Макаренка, основними ідеями якої стало: формування радянської людини в умовах соціалістичного середовища; колективістське виховання; свідомо дисципліна; поєднання поваги і відповідальності та ін. З початком "відлиги" в радянському суспільстві (50-80-і роки) розпочалася нова епоха інновацій в освіті, її домінантою стали гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського про необхідність піднесення людини як найвищої соціальної цінності, формування національної і людської гідності у школярів, розвиток творчих здібностей особистості на основі партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії та етичних цінностей. Утверджуються ідеї гуманізації та демократизації освіти (М. Вейт, О. І. Вишневський, В. М. Галузинський, О. А. Захаренко, В. О. Сухомлинський); змісту освіти (С. У. Гончаренко, В.І. Луговий, Н. Г. Ничкало); розвитку пізнавальних інтересів та діяльності школярів (А. М. Алексюк,

В. І. Бондар, В. К. Буряк, В. І. Євдокимов, О. В. Киричук, Б. І. Коротяєв, П. М. Лебедев, В. І. Паламарчук, М. М. Палтишев, І. П. Підласий); оптимізації навчально-виховного процесу (А. І. Зільберштейн, В. П. Максименко, І. Т. Федоренко); самостійної роботи школярів (В. К. Буряк, О. Я. Савченко); проблемного навчання (С. І. Векслер, Н. О. Воскресенська, В. П. Корнєєв, В. І. Лозова, В. В. Марков, З. А. Стоницький, А. В. Фурман); методів навчання та виховання (В. Ю. Зябкін, В. П. Корнєєв, Л. Л. Момот, В. О. Онищук, С. П. Петухов); вирішення проблеми неуспішних учнів (В. П. Барабаш, Г. Т. Лисенко, І. І. Соболев, І. І. Стафєєв); розвивального навчання (Г. С. Костюк); програмованого навчання (В. П. Волинський, Н. С. Литвиненко); педагогіки співробітництва (В. Ф. Шаталов); форм навчання (С. І. Векслер, А. В. Вихрущ, К. Г. Делікатний, Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко); історії шкільної освіти та порівняльної педагогіки (О. В. Сухомлинська, Л. П. Пуховська); управління школою (В. І. Бондар, В. І. Маслов, В. С. Пікельна); передового педагогічного досвіду (В. П. Зоц, В. Ф. Паламарчук). Усе це було спрямовано на підвищення ефективності навчання та виховання школярів.

Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець XX – початок XXI століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського "Я").

Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М.М. Гузика, О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М.І. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

Інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та

світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Сьогодні у ВНЗ України широко використовується рейтингова система контролю організації навчального процесу й оцінки знань студентів. Головна мета впровадження рейтингової системи оцінювання знань студентів – поліпшення якості навчання шляхом активізації навчальної діяльності, стимулювання активної самостійної роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінки знань, виявлення індивідуальних здібностей студентів, а також створення умов для здорової конкуренції, націленої на здобуття більш високого місця у рейтинговому списку групи, спеціальності, факультету. Ця система надає можливість розпочати впровадження кредитно-модульної системи, як того вимагає Болонський процес⁴².

Здійснюється розробка авторських курсів нового покоління, які на етапі формування можуть бути застосовані для індивідуального навчання обдарованих студентів, а у подальшому, за умов наявності матеріальної бази, для широкого використання у навчальному процесі.

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, розв'язання яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання.

У багатьох зарубіжних навчальних закладах останнім часом з'явилися так звані гібридні курси (*hybrid courses*). Це специфічна форма поєднання очного і дистанційного навчання, за якої окремі курси студент самостійно вивчає в електронному форматі, що не виключає його безпосередніх контактів з викладачем. Інтегрування дистанційного навчання в очне спирається на нове трактування змісту поняття "дистанціювання студента від викладача", в якому

⁴² Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 340-341.

підкреслюється не фізичний, а педагогічний аспект феномена дистанціювання. Останнє тлумачиться як можливість забезпечення з допомогою дистанціювання студента від викладача його більшої автономності, що дозволяє суттєво покращити організацію самостійної роботи.

Інформаційно-аналітична система дистанційної освіти являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу – підручника; навчального посібника для самостійного вивчення матеріалу; конспекту лекцій; методів, посібників до практичних занять, лабораторних робіт та курсового проектування; довідкової літератури. Це – дві підсистеми: 1) мультимедійний комплекс теоретичного матеріалу, практичних занять, лабораторних робіт і вирішення проблем у прикладному програмуванні та 2) інформаційна система аналізу процесу навчання і ступеня засвоєння матеріалу. Такий навчальний комплекс містить систему контролю й аналізу процесу навчання з оцінкою рівня засвоєння матеріалу і підготовкою методичних рекомендацій щодо організації навчання за умов попереднього недостатньо глибокого засвоєння матеріалу. У ньому передбачено багаторівневе тестування з усіх видів навчання

До складу цілісного курсу дистанційного навчання може входити набір модульних блоків з окремих розділів, що мають свій рейтинг і впливають на підсумкову оцінку знань студентів. Кожна дидактична одиниця може вміщувати: інформаційний блок, тобто теоретичну складову, розроблену на основі гіпертекстових технологій, статичного та динамічного графічного матеріалу; задачі для самостійного розв'язання; контрольні запитання; тестові завдання.

Разом з тим підкреслимо, що головним інноваційним потенціалом будь-якої країни та її регіонів є спеціалісти у галузі освіти і передусім педагоги. Саме вчителі, на думку Н. В. Кузьміної, закладають підґрунтя всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечуючи неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії і створюють умови для функціонування "соціального ліфту". Світова тенденція підвищення потенціалу спеціалістів освіти пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі в сферу освіти. Конкурентоздатними стають країни, спеціалісти управління яких усвідомлюють потреби своїх держав. Спеціалісти освіти є одною із ланок спеціалістів управління державою,

оскільки управляють процесами формування людського потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти⁴³.

Болонський процес розвивається, насамперед, у межах вищої професійної освіти, оскільки є проявом європейської ідеології, що ґрунтується на прагматичному базисі. Цінність Болонського процесу полягає: в ідеї узгодженості якості освіти з потребами суспільства і можливостями науково-технічного прогресу; у створенні Європейської Асоціації Гарантії Якості у вищій освіти, "Стандартах і рекомендаціях якості вищої освіти в Європейському просторі, що передбачає обґрунтування і доведення переваг національних систем освіти.

Педагоги – головні відповідальні за якість створюваних духовних продуктів в особистісних новоутвореннях випускників загальноосвітніх і вищих освітніх закладів на конкретних етапах освітніх маршрутів. Вони мають професійну підготовку, яку отримали в педагогічних або класичних університетах з відповідних навчальних предметів, що вивчаються на основі офіційно визнаних фундаментальних наук.

Професійна педагогіка – галузь педагогічної науки, яка розглядає закономірності професійного росту, зміст, форми і методи підготовки фахівців у системі початкової, середньої і вищої професійної освіти.

Педагогіка вищої професійної освіти – це галузь професійної педагогіки, яка вивчає закономірності професійного зростання, зміст, форми і методи підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів⁴⁴.

Професійно-педагогічна освіта являє собою систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних коледжах, університетах; у широкому розумінні підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті підготовки⁴⁵.

⁴³ Кузьмина Н. В. Законы развития фундаментального образования в регионе : программа / Н. В. Кузьмина, В. А. Полянин. – Ковров : КГТА, 2008. – С. 5.

⁴⁴ Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 20.

⁴⁵ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 252.

Така освіта спрямовується на підготовку педагогів з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; з високим рівнем педагогічної компетентності, критичного мислення, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної правової держави⁴⁶.

Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою, тобто реалізувати ідеї гуманізму: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів (самоактуалізація особистості); орієнтація особистості на усвідомлений і відповідальний вибір значимих для себе знань, поведінки, вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях.

Водночас педагогічна освіта спрямована на формування нових життєвих установок особистості, професійну підготовку сучасної генерації учительських кадрів, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, що здатні до співробітництва і яким притаманна мобільність, динамізм, конструктивність, розвинене почуття відповідальності за долю країни та її молодого покоління.

В умовах інтеграції та демократизації вищої освіти суттєво зростає роль університетської освіти. Університет завжди був центром наукової, освітньої і просвітницької діяльності, яка має загальнокультурне значення як для окремого регіону, так і для країни в цілому. У структуру Житомирського державного університету імені Івана Франка входять 3 навчально-наукових інститути 5 факультетів, 42 кафедри, Центр післядипломної педагогічної освіти та довузівської підготовки і як зазначалося, низка науково-дослідних центрів, лабораторій, наукових шкіл, навчально-наукові-виробничі комплекси, наукові товариства і професійні об'єднання тощо. Діяльність університету ґрунтується на принципах: взаємозв'язку науки і практики в процесі підготовки спеціалістів, наступності між рівнями освіти, громадської спрямованості виховання, високої духовності університетського життя.

⁴⁶ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 735.

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з новими ідеями, що пов'язані із входженням України у європейський та світовий освітній простір. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо⁴⁷.

Отже, вищі навчальні заклади можуть вважатися інноваційними, якщо університет являє собою науково-освітній мегаполіс і виступає як центр науки, освіти, культури; основні принципи розвитку освіти у вищі передбачають зв'язок науки і практики, спадкоємність між рівнями освіти, громадянське виховання, інтелігентність, духовність університетського життя; навчально-виховний процес будується з урахуванням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямку; традиції та інновації, навчальна робота органічно поєднуються з науково-дослідною; збагачення навчання сучасними технологіями; університетизація вищої освіти; самофінансування; оновлення змісту з урахуванням вимог світових стандартів спрямований на саморозвиток вищої школи; розробка нового покоління варіативних підручників і навчальних посібників, орієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, сучасного демократичного суспільства; працює в режимі розвитку та випередження.

Важливу роль в оновленні навчального процесу відіграє керівництво вищого навчального закладу, викладачі, методисти як безпосередні носії новаторських підходів. Незважаючи на розмаїття технологій навчання (дидактичних, комп'ютерних, проблемних, модульно-розвивальних, кредитно-модульних та інших), реалізація провідних педагогічних функцій залишається за педагогом.

⁴⁷ Бордовская Н. В. Педагогіка / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Спб. : Питер, 2001. – С. 128.

Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розробка та впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

За орієнтир береться теоретична модель *“інноваційної людини”*, випробувана у світі. Інноваційна людина – особа такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентоспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів.

Саме викладач виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень. Він володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково-педагогічної діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності створених технологій та методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку студентів.

Інноваційна позиція викладача характеризується творчою активністю, особистісною готовністю до перегляду і перебудові системи власної діяльності із урахуванням: 1) змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала дослідника; 2) розвинутої рефлексії в діяльності; 3) спрямованістю на шуканий результат, саморозвивальної організації⁴⁸.

З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій викладач все більше набуває функції консультанта, фасілітатора, наставника. Останнє вимагає від нього спеціальної психолого-педагогічної підготовки, оскільки у професійній діяльності викладача реалізуються не тільки спеціальні предметні знання, але й сучасні знання у сфері педагогіки і психології, акмеології, технології навчання і виховання. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

⁴⁸ Паутова Л. Є. Акмеологическая продуктивность инновационной позиции преподавателя в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. звания канд. псих. наук. – Шуя. : "Полиграфия-Центр", 2004. – С. 90–91.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства в цілому зумовлена рядом обставин.

По-перше, як вже наголошувалось, входження України в європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та педагогів.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей.

По-третє, зміна характеру ставлення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність у цілому зводилася до використання рекомендованих зверху нововведень. Нині інноваційна діяльність набуває все більше вибіркового та дослідницького характеру. Посилюється ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах.

По-четверте, входження ВНЗ у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентноздатності.

Критерії педагогічної інновації. Формування інноваційної спрямованості передбачає використання певних критеріїв, які дають можливість судити про ефективність того чи іншого нововведення.

У науковій літературі виділяють наступні критерії: новизни, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальності, який сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу, фізичних та розумових сил, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження у вищих навчальних закладах.

Крім того виділяють *критерії оцінки нововведень*: масштаб перетворень ВНЗ (нововведення можуть здійснюватися на рівні факультету або всього закладу, охоплювати структуру управління, форми організації навчально-професійної та науково-дослідної діяльності студентів, освітні технології, сферу міжнародної співпраці тощо); ступінь глибини перетворень, що здійснюються (це стосується всіх елементів і ланок ВНЗ – навчальних дисциплін, діяльності викладачів та студентів, організацію відбору абітурієнтів, створення університетських комплексів); ступінь новизни за чинником часу (нововведення можуть класифікуватися, як ті, що заміщають, відмінюють, відкривають та ретровведення; це також може стосуватися заміни застарілої літератури, ТЗН або припинення діяльності якоїсь підструктури ВНЗ, відкриття нових спеціальностей і разом з цим відновлення закладом чогось забутого, але необхідного в наш час ⁴⁹).

Основна ідея модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню новітніх освітніх систем і технологій.

У соціально-психологічному аспекті, на думку В. М. Пінчука⁵⁰ інновація являє собою створення і впровадження різних видів нововведень, які спричинюють зміни в соціальній практиці. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Інноваційна діяльність не піддається формалізації, потребує врахування людського фактора, зокрема переборення соціально-психологічних бар'єрів. Подоланню їх

⁴⁹ Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – С. 129.

⁵⁰ Пінчук В. М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В. М. Пінчук // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 3. – С. 89.

сприяють: 1) урахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; 2) застосування соціально-психологічних методів активного навчання учасників процесу з метою розвитку в них інноваційних здібностей, формування готовності до сприйняття та участі в інноваційних заходах.

Зарубіжні науковці надають великого значення проблемі інновації. При ЮНЕСКО діє спеціальний центр педагогічних інновацій для розвитку освіти. Міжнародне бюро з питань освіти при ЮНЕСКО видає багатотиражний фаховий журнал "Інформація та інновація в освіті".

Термін "інновація" увійшов до вжитку в 40-і роки ХХ ст., спочатку його використовували німецькі та австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів. Пізніше поняття "інновація", як наголошувалося, стало вживатися і в педагогічних дослідженнях, що означало все нове в системі освіти.

Сутністю інноваційних процесів в освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано.

Проте, незважаючи на широке використання цього поняття, проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки.

Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями і складністю їх практичного використання, між фазою створення нового педагогічного знання і його досвідного впровадження як інноваційного.

Передбачається, що освітня інноватика характеризує сутнісний зв'язок теорії і практики освітньої діяльності, визначає її норми, характерні для інноваційних перетворень, органічно поєднує процеси створення і впровадження новацій на практиці. Основними складовими освітньої інноватики є:⁵¹ а) теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); б) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті; в) технологія і досвід практичного

⁵¹ Фурман А. В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 53-59.

застосування освітніх інновацій. Ці складники розкривають суть інноватики.

Серед дослідницьких завдань освітньої інноватики виділимо передусім такі: обґрунтування її місця в системі загальнонаукового і психолого-педагогічного знання; розкриття основних функцій та їх ролі в теоретичному осмисленні шляхів модернізації; визначення перспектив функціонування університетської освіти, розвитку й управління вищими навчальними закладами; впровадження освітньої інноватики як критеріальної оцінки передового педагогічного досвіду; розроблення категоріального апарату; виявлення тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій школі; розробка навчально-методичного забезпечення інноваційних процесів.

Освітня інноватика розглядається в різних аспектах як окрема галузь наукового знання і предмет методологічного дослідження; наукова проблематика інноваційних процесів у сучасній філософії освіти й виховання. Також досліджуються моделі управління, цілі, мотивації, зміст, структура і функції освітньої інноватики, інноваційні процеси в сучасній середній і вищій школі; суперечності інноваційної діяльності і способи їх розв'язання.

Отже, освітня інноватика передбачає міждисциплінарний синтез соціологічних, дидактичних, психологічних, акмеологічних, економічних та інших завдань. Вона виявляє глибинні процеси створення і застосування нового в системі освіти, яким притаманні особливості, пов'язані з учасниками цього процесу, суб'єктами розвивальної взаємодії.

Існують різні наукові підходи до проблеми інноватики. М. В. Кларін відомий спеціаліст із зарубіжної педагогіки, зазначає: "За своїм основним змістом поняття "інновація" приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання в такий спосіб, ми звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу"⁵².

Наприкінці 70-х років автори відомої доповіді Римського клубу "Немає обмежень для навчання" визначили навчання в широкому

⁵² Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. – С. 55.

розумінні цього слова як: а) процес нарощування досвіду; б) індивідуальний розвиток; в) соціокультурне збагачення.

В освіті найбільш поширені типи навчання: 1) *підтримуюче*, спрямоване на відтворення окремої культури, соціального досвіду і соціально–культурної системи в цілому; 2) *інноваційне*, яке стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі і соціумі, активно впливаючи на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством.

Проте в середній та вищій школі досі переважає перший тип – підтримуюче навчання. На думку соціологів і педагогів, – ця невідповідність пояснюється непідготовленістю суспільства і системи освіти до зіткнення з новими ситуаціями в соціальному житті, щоб своєчасно й належним чином відгукуватися на політичні, екологічні, економічні та інші проблеми. Тому інноваційність відносять як до дидактичної організації навчання, так і до його соціально значущих результатів.

У розвитку теорії навчального процесу в сучасній педагогіці виділяють два шляхи: модернізація традиційного навчання, його переорієнтація на ефективну організацію засвоєння визначених соціальних зразків і досягнення чітко фіксованих еталонів.

Традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу освіти можна уявити як “технологічний” (алгоритмічний) процес з очікуваними і детально описаними результатами. Інноваційний підхід до навчального процесу, спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку. Перевага надається активним формам і методам навчання (дискусія, діалог, ділова гра і т. ін.).

Модернізація системи освіти потребує дослідження її інноватики як окремої міждисциплінарної галузі наукового знання. Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у сучасних умовах принципово змінює стратегію управління ними. Цілісне осмислення теорії і практики проектування та впровадження інноваційних процесів передбачає розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, формалізацію результатів цих досліджень у вигляді законів, закономірностей, принципів.

Нова філософія освіти та нова парадигма освіти (зокрема, державні стандарти, моделі бажаного і планованого результату) потребують якісно вищої професійної підготовки педагога-дослідника, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Водночас виникає ряд суперечностей між традиційними підходами до навчання у вищій школі і новими соціально-економічними вимогами суспільства; між обмеженими в часі термінами навчання і зростаючим обсягом наукової інформації. Диференціація наукового знання, його подвоєння кожні п'ять-десять років призводять до потреби постійно розширювати зміст освіти.

Нагальною стає проблема відбору найважливішого знання (загальноосвітнє, професійне), необхідного і достатнього для підготовки якісного спеціаліста. Тому робота щодо визначення навчального змісту та його оновлення – одне з джерел інноваційних процесів у сучасній освіті. Модернізації потребують всі ланки навчально-виховного процесу й, зокрема, всі організаційні форми. Не випадково виникла потреба у створенні системи неперервної освіти. Тенденція до неперервності освітнього процесу на рівні особистості потребує як структурного, так і змістового його оновлення.

Нині відбувається процес інтеграції різних підходів до навчання у світовій практиці в поєднанні з національно своєрідною системою освіти кожної держави.

У науковій літературі виявлено загальні закони протікання інноваційного процесу⁵³. Розглянемо ці закони.

Закон інноваційно-освітнього середовища: будь-який інноваційний процес у системі освіти неминуче проблематизує ситуацію впровадження, вносячи незворотні деструктурні зміни в усталене соціально-педагогічне середовище. Останнє призводить до руйнації цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість і водночас пробуджують педагогічну свідомість, поляризують погляди суб'єктів освіти. При цьому, чим ґрунтовніша освітня інновація, тим імовірніша буде дестабілізація, – теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного аспектів.

⁵³ Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. М., 1991. – Вып. 2 (58).

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу: життєздатні інноваційні процеси в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо реалізуються у практиці.

Закон стереотипізації: освітня інновація має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. У цьому розумінні вона приречена на рутинізацію, тобто перехід до педагогічного стереотипу – бар'єра на шляху реалізації прогресивних освітніх інновацій.

Закон циклового повторення, або закон зворотності освітніх інновацій. Для педагогіки і системи освіти це характерна особливість, оскільки такого виду інновації викликають протидію, бо освітяни *приймають їх за "добре відомі" наукові знання.*

Цими законами не вичерпуються загальні і специфічні для освітньої інноватики закономірності.

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які частіше виступають у вигляді технологій. Поняття "освітня технологія" введено у широкий обіг науковців і освітян. За визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій та технологій США, "освітня технологія" – це комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління розв'язком, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань.

Термін "освітня технологія" з'явився в педагогіці порівняно недавно. У 30-ті роки в США розпочалася технологічна революція в освіті, яка породила дискусію про сутність, предмет, концепції, дефініції і джерела розвитку освітньої технології. Відбулася трансформація поняття – від "технології в освіті" до "технології освіти", що відповідає зміні його змісту, який охоплює чотири періоди.

Перший (40-і – середина 50-х років): у навчальних закладах з'являються технічні засоби запису і відтворення звуку та проекції зображення. Під технологією навчання розуміють комплекс сучасних на той час засобів.

Другий період (середина 50-60-х років): виникає технологічний підхід, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Фахівці програмованого навчання й аудіовізуальної освіти поступово інтегрують свої зусилля в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Для *третього періоду* (70-і роки) характерними є три особливості: насамперед це активна підготовка професійних педагогів-технологів; розробка технології навчального процесу на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розроблення і застосування принципів оптимізації на основі досягнень науки і техніки ⁵⁴.

Четвертий період (від середини 80-х років): створюються комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість освітніх програмних засобів, використовуються системи інтерактивних відеозасобів.

Для 70-80-х років характерно поширення нової технології – "педагогічної", під якою розуміють процес вивчення, розробки і використання принципів інтенсифікації та оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки і техніки ⁵⁵.

У 90-ті роки технологічний підхід передбачав використання комп'ютерних і дисплейних класів, систем інтерактивного відео, а також становлення комп'ютерної техніки.

Сучасний етап характеризується розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій. Дискусія про суть технології навчання, яка триває в наш час, знайшла відображення в багатьох визначеннях. Одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологією навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітню технологію об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомоллов та ін.) пропонує розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Ф. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення й оцінювання процесу навчання. Г. К. Селевко вважає, що будь-яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям:

⁵⁴ Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника.- К. : Вища шк., 2003. – С. 138.

⁵⁵ Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. М., 1991. – Вып. 2 (58). – С. 138.

концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність⁵⁶.

В Україні технологія освіти розробляється саме з позиції системного підходу (С. О. Сисоєва, О. М. Пехота, П. М. Олійник, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, А. С. Нісімчук та інші), який є перспективним і науково обґрунтованим.

Сучасне розуміння технології базується на результаті. З цих позицій чи не найкраще підходить і до побудови освітньої технології. Є різні визначення цього поняття як техніки реалізації навчального процесу. В. Я. Дубровський і Л. П. Щедровицький⁵⁷ зробили спробу систематизувати різні підходи до поняття “освітня технологія”. Вони розглядають її в трьох аспектах: *науковому*, за яким освітні технології є складовою педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; *процесуально-описовому*, що являє алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення планових результатів навчання; *процесуально-дієвому* – як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

У практиці поняття “освітня технологія” використовується на трьох рівнях⁵⁸. Перший – *загальнопедагогічний*: загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітянський процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий – *предметно-методичний*: освітня технологія використовується в значенні “окрема методика”. Це сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (модульний рівень), коли домінує технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо).

Основними технологічними мікроструктурами є: прийоми, ланки, елементи, дії етапи та інше. Шикуючись у логічний ланцюг, вони створюють цілісну освітню технологію (технологічний процес).

⁵⁶ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – С. 16-17.

⁵⁷ Дубровский В. Я. Проблемы системного инженерного психологического проектирования / В. Я. Дубровский, Л. П. Щедровицкий. – М., 1995. – С. 27.

⁵⁸ Там само.

Технологічна карта – більш-менш деталізований опис процесу у вигляді, поетапної послідовності дій. Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю викладачів і студентів. Тому *структуру освітньої технології* складають: концептуальна основа; змістова частина навчання (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності, діяльності викладачів та студентів, управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). В освітній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Їй властиві: керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Поняття "освітня технологія" синтезує у собі вплив освітнього середовища на процес створення та функціонування адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі ⁵⁹.

Класифікація освітніх технологій. У теорії і практиці існує багато варіантів навчально-виховного процесу. Однак більшість технологій за своїми цілями, змістом, методами і засобами мають досить багато спільного, а тому можуть бути диференційовані на кілька узагальнених груп.

За чинником психологічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні технології.

За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок за спеціальними предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних якостей); технологія саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери).

⁵⁹ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. – ВІПОЛ, 2001. – С. 51.

За характером змісту і структури: навчальні і виховні, світські і релігійні, загальноосвітні й професійно-орієнтовані, гуманітарні і технократичні, галузеві, предметні, а також монотехнологічні, комплексні і наскрізні технології.

В. П. Безпалько запропонував класифікацію педагогічних систем (технологій) за типом організації і управління пізнавальною діяльністю учнів/студентів. За своєю структурою ця класифікація базується на системно-кібернетичному підході.

Важливим моментом в освітній технології є позиція студента в навчально-виховному процесі, ставлення до нього викладачів. Тут виділяють теж кілька типів технологій. До пріоритетних відносимо особистісно-орієнтовані, яка ставить у центр системи освіти ВНЗ студента, забезпечує йому комфортні і безпечні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутніх фахівців.

Особистість у цій технології – головний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети. Особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю і гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості. Освітні технології мають також сприяти розвитку соціальної і професійної мобільності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці, швидкій адаптації до сучасних освітніх потреб.

Застосування системного підходу як методологічної основи психолого-педагогічних досліджень розкриває сутність технології навчання з погляду її змісту, структури і функцій⁶⁰.

Зміст технології навчання є органічним поєднанням науково обґрунтованого і раціонально відібраного навчального матеріалу та організаційних форм, які створюють умови для збагачення мотивації, стимулювання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Структура технології навчання включає систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і способів, планування, організації і здійснення контролю, коригування й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування в них культури навчальної праці.

Викладачі Житомирського державного університету імені Івана

⁶⁰ Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

Франка, ґрунтуючись на наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених, розробляють інноваційні освітні технології за рядом напрямів:

- *технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: формування базових педагогічних знань (О. Є. Антонова), індивідуалізація процесу навчання (В. М. Єрємєєва, С. О. Карплюк), забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (О. М. Чемерис), організації самостійної роботи студентів (Н. Г. Сидорчук, О. М. Королук), підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти (С. С. Вітвицька), поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій (О. Є. Березюк); формування моральних цінностей у майбутніх учителів (О. М. Власенко), особливості діяльності інноваційних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів (І. І. Коновальчук); особистісно-орієнтованого навчання (С. Л. Яценко), формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності (О. В. Ілліна);

- *технологія розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін*: з педагогіки школи та історії педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк, М. В. Левківський, Н. Г. Сидорчук); з педагогіки вищої школи (С. С. Вітвицька); з методики викладання педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк); з етнопедагогіки (О. С. Березюк) та ін.;

- *технології роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю* (О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк)

- *технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: загальні підходи (Н. А. Сейко, С. М. Коляденко); технології роботи з батьками учнів початкової школи (Т. І. Шанскова), розв'язання соціально-педагогічних задач (В. А. Ковальчук, Н. П. Павлік)

- *технології міжособистісної взаємодії у вищому навчальному закладі*: психолого-педагогічні чинники організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання (Н. В. Якса), підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту (Ю. О. Костюшко);

- *технології модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання* (М. М. Осадчий, О. Л. Музика, В. Є. Литньов, О. М. Спірін);

- *технології удосконалення професійно-методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови*: автономне оволодіння студентами професійно-методичними вміннями на базі Центру самопідготовки (Л. В. Калініна), особистісно-орієнтований підхід до навчання творчого писемного мовлення студентів (О. С. Гуманкова), інноваційні технології удосконалення професійної компетентності майбутніх мовників засобами позакласної роботи (Н. П. Сіваєва, Л. В. Темченко), методичний аналіз уроку іноземної мови засобами інноваційних технологій (Л. І. Березенська, В. В. Добржанська); підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції (Н. С. Щерба); впровадження інноваційних методів навчання іноземних мов в освітній процес (О. В. Вознюк);

- *технології підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності* (Г. І. Сотська, Н. Є. Колесник, О. М. Піддубна, Т. В. Шмельова); поліські обереги у творчих роботах студентів – членів та випускників Малої академії "Витинанка" (Г. В. Ямчинська).

Розроблені інноваційні технології спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця і сприяють збагаченню його мотиваційної сфери, підвищенню рівня знань та професійних і дослідницьких умінь, удосконаленню в цілому навчальної та науково-методичної діяльності, що свідчить про їх високу ефективність.

Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає цілеспрямованість, керованість, контрольованість, оптимальність навчального процесу, тобто такого процесу, який можна відтворити і який приводить до проектного результату.

Реформування професійної педагогічної освіти потребує утвердження фундаментальної педагогічної освіти, гармонізації світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань, що допоможе фахівцю повніше реалізовувати гуманітарну, культуротворчу функцію освіти, оволодіти інноваційними технологіями навчання й виховання. Майбутні педагоги поряд з вивчення класичної педагогічної спадщини, прилучаються до прогностичних освітніх моделей, набувають педагогічного досвіду у різноманітній практиці.

Тому підготовка спеціаліста має бути адекватною запитам практики і разом з цим більш персоніфікованою, надаючи кожному студенту вже в період навчання можливості для поглиблення своєї

професійної підготовки, оволодіння основами педагогічної майстерності, з урахуванням інноваційних технологій.

Отже, системний підхід до аналізу професійної підготовки вчителя-вихователя дозволяє створити підґрунтя для розробки педагогічної технології. Остання розглядається нами як системна і послідовна реалізація на практиці проекту певної педагогічної системи професійної підготовки вчителя. Системний підхід охоплює всі напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи розроблених навчальних систем. Таким чином, мова йде про педагогічну технологію у навчальному процесі. Створена у Житомирському державному університеті дидактична система професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування у них синтетичних умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти.

Отже, становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. В освітні системи активно впроваджується принцип варіативності, який дає можливість педагогічним колективам навчальних закладів відбирати і конструювати педагогічний процес різних моделей, включаючи й авторські. Широко розповсюджуються різні види педагогічних технологій, інноваційні підходи.

Майбутні педагоги мають орієнтуватися в широкому спектрі сучасних теорій, концепцій, підходів. Крім того потребує модернізації і сама технологія професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Дослідниками Житомирської науково-педагогічної школи представлено різні варіанти технології педагогічної підготовки майбутнього вчителя з позиції сучасних наукових підходів, які в цілому відображаються у структурі готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. *"Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії"*⁶¹.

⁶¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : "Академвидав", 2004. – С. 277.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, нами запропоновано відповідну структуру, яка вміщують наступні компоненти – цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий) діяльнісно-операційний, та оцінно-результативний.

Цільовий компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Велика увага приділяється усвідомленню майбутніми педагогами сутності процесу та технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі професійно-педагогічної освіти. Студенти, вивчаючи здобутки світового досвіду (Б. Блум, П.У. Крейтсберг, Д. Б. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених та науковців близького зарубіжжя (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва, П. У. Симоненко, А. М. Алексюк А. М. Борисова, Д. В. Чернілевський та ін.), осмислювали та вчилися конструювати таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері. *Пізнавальна сфера* охоплює цілі оволодіння студентами професійними педагогічними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але і формування педагогічних умінь та навичок, розвитку творчого педагогічного мислення. Визначена таксономія реалізується в процесі розв'язання педагогічних проблем, ситуацій як конвергенційного, так і дивергенційного характеру для розвитку креативного мислення майбутнього вчителя. *Емоційно-ціннісна сфера* визначає цілі формування у майбутніх педагогів емоційно-особистісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності, до педагогічної теорії та передового досвіду. Процес спрямований на поступовий розвиток у студентів поглядів, педагогічної позиції, переконань методологічного підґрунтя, гуманістично зорієнтованої філософії виховання та освіти, системи ціннісних орієнтацій. Цільові орієнтири мають сприяти у студентів формуванню інтересів і готовності до педагогічної професії, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів. Польський дидакт Б. Наврочинський наголошує на важливості взаємозв'язку пізнавальних та емоційно-оцінних процесів. Освіту він розумів як “наповнення культурою всієї людини, її інтелекту, почуття здатності до дії”.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення майбутнього педагога до

інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує вчитель свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей ⁶².

Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих педагогом цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності. Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Одним з провідних мотивів інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес. Пізнавальні інтереси майбутніх учителів, орієнтованого на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні сучасних наукових підходів до інноваційної діяльності, а також різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні набутого власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використанні нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості майбутнього педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Позитивну мотивацію майбутнього педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як розвиток прагнення застосовувати нове, підвищувати рівень педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій більшість майбутніх педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження.

⁶² Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – С. 85-286.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань майбутнього педагога про сутність і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості студентів про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні вміння:

- гностичні (вміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, у тому числі в сфері інноваційної діяльності; за допомогою сучасних діагностичних методів вивчати особистість дитини і власну педагогічну діяльність);
- проектувальні (здатність планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей освіти, психологічних закономірностей, оптимальне поєднання традиційних та інноваційних видів, методів, прийомів технологій професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);
- конструктивні (вміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання й виховання, форми роботи, відбирати і розподіляти навчальний матеріал, здійснювати оптимальне керівництво пізнавальними процесами учнів);
- організаційні (здатність організовувати інноваційну діяльність і навчальну активність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості);
- комунікативні (вміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу,

застосовувати сучасні інтерактивні освітні технології, створювати безконфліктний й гармонійний освітній простір, створювати інноваційну комунікативну мережу занять).

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на, це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);
- уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);
- позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити вимоги, особливості вчительської професії і відповідно оцінити свої можливості.

Зазначимо, що когнітивний (змістовий) компонент вміщує два основних розділи або підпростори знань – історико-педагогічний і загально-педагогічний. Як система предмет "історія педагогіки" охоплює історію розвитку вітчизняних та зарубіжних педагогічних ідей, поглядів, теорій, практик. Педагогіка – наука, яка являє собою певну систему знань, що склалася в процесі свого історичного розвитку і яка характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Як система, педагогіка має внутрішню будову, певну структуру, певні взаємопов'язані елементи, частини. До основних розділів педагогіки відносять загальні основи педагогіки (філософію виховання й освіти), теорію і методику виховання, дидактику, школознавство. До педагогічної теорії відносять поняття, закони, закономірності, ідеї, принципи, правила, засоби, методи, форми виховання і навчання.

Ураховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, загально-педагогічний блок знань вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорія і методика виховання (сутність, принципи, основні напрями, методи, форми виховного

процесу); основи дидактики (сутність, принципи, методи, форми процесу навчання); наукові засади внутрішкільного контролю навчально-виховного процесу. Ураховуючи також сучасну тенденцію: освіта, виховання має здійснюватися впродовж всього життя, до педагогічних знань включено блок “технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів у процесі самостійної роботи”. Крім того, виділяються блоки (модулі), що характеризують технологію соціально-педагогічної взаємодії, технологію розв’язання педагогічних задач.

Діяльнісно-операційний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми готовності до інноваційної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які спрямовані на розв’язання завдань широкого діапазону: від репродуктивних до проблемно-пошукових. При цьому реалізується креативний підхід, який полягає в нестандартному розв’язанні педагогічних задач, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності. Майбутні педагоги мають осмислити ознаки креативності, яка характеризує здатність до створення нового, нетрадиційного підходу до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об’єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику; заохочення самоповаги; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність майбутнього педагога формується на основі наслідування досвіду, врахування сучасних освітніх концепцій, ідей, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. Схематично цей процес можна представити у такому вигляді: наслідування – копіювання – творче наслідування – наслідувальна творчість – самостійний творчий пошук.

Майбутні вчителі усвідомлюють особливості педагогічної творчості, яка реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні, яка проявляється у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання педагогічних задач. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні тлумачиться як відкриття нового для себе і для інших, тобто новаторство. Творчим педагогам притаманне краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, усталений зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння "модними" методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери⁶³. Серед них проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. При цьому враховується, що розв'язання навчально-виховних задач у процесі професійної підготовки вчителя, потребує оволодіння студентами комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів. Майбутні педагоги при визначенні методів повинні орієнтуватися на позиції вихователя-майстра у виборі засобів виховної взаємодії. Такий підхід сприятиме формуванню у студентів цілісного наукового світогляду, виробляє індивідуальний стиль діяльності, поведінки. Оволодіння педагогічним інструментарієм виховного впливу відбувається різними засобами: шляхом переконань, вимог, особистісного прикладу, авторитету, заохочення тощо. Ураховуючи думку А. С. Макаренка щодо створення певних умов для виховання "справжньої" людини, необхідно поставити і майбутніх педагогів в такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої потенційні можливості, виробити власну позицію, переконання. Це означає, що

⁶³ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : "Академвидав", 2004. – С. 285-286.

слід створювати такий ланцюг навчально-розвивальних вправ, задач, розв'язуючи які студент формується як учитель-професіонал.

Студенти мають усвідомити, що ефективність розв'язання педагогічних задач залежатиме від багатьох чинників, але в першу чергу від логіки сукупного цілеспрямованого застосування методів, принципів і педагогічних закономірностей, індивідуальних особливостей вихователя і вихованців, умов і обставин, за яких здійснюється педагогічний акт.

Оцінно-результативний компонент передбачає зміни в особистості та професійній сферах майбутніх учителів, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей, уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Водночас професійна підготовка передбачає поглиблення психолого-педагогічних знань, умінь вироблення гуманістично-орієнтованої позиції. Формування у майбутніх учителів умінь здобувати сучасні інноваційні знання у процесі самоосвітньої роботи знаходиться у прямій залежності від правильної організації процесу оволодіння "інструментами" науки, тобто дослідницькими методами. Більше того, у ряді педагогічних рекомендацій вказується на необхідність організації навчального процесу таким чином, щоб методи навчання наближувались до методів науково-педагогічних досліджень.

Важливу роль у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя відіграє рефлексивне мислення, що виявляється у пізнанні й аналізі педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей процес через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Отже, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових

інноваційних освітніх технологій⁶⁴. Процес рефлексії – індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Відтак, готовність до інноваційної педагогічної діяльності є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між її компонентами. Отже, цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності педагога і його спрямованість на вдосконалення свого професійного рівня.

Саме тому в теорії і практиці вищої школи стали більше уваги приділяти проблемному навчанню, ширше впроваджувати задачний підхід. Майбутнього вчителя ставлять у положення дослідника, який шукає істину, використовуючи методи дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід урахувати й специфіку технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність складна, багатогранна і містить безліч непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педагогічної професії не дає можливості повністю деталізувати та конкретизувати весь навчального процесу. Доцільно продумувати альтернативні варіанти педагогічного процесу у вищій школі при збереженні загального курсу. Крім того, на нашу думку, вимоги повного засвоєння навчального матеріалу слід застосовувати до виділених базових педагогічних знань та вмінь. Бажано спеціально передбачати навчальну діяльність з додаткового та розвивального матеріалу.

Перехід до інноваційних нових форм навчання, зміни у змісті та структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і

⁶⁴ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : "Академвидав", 2004. – С. – С. 287.

потребують особливої уваги до проблеми підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою відповідальність, стати суб'єктом особистісного і професійного зростання і вміти досягати нових педагогічних цілей. За таких умов учитель має виступати не лише транслятором знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, "провідником ідей державотворення і демократичних змін". Пріоритетною стає підготовка вчителя-вихователя спроможного вчити не лише власному предмету, а здійснювати соціально-культурні зв'язки в процесі навчання. Відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення культуротворчої місії від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Досвід розробка та впровадження інноваційних технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розвинулась потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; у майбутніх учителів сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку природного потенціалу.

Отже, гуманістично-орієнтований та інноваційно спрямований навчальний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає підґрунтя їх особистісного і професійного вдосконалення і має безперервний характер.

1.6. ЖИТОМИРСЬКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА: ІСТОРІЯ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

В останні роки актуалізується проблема підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, важлива роль у її вирішенні належить науковим школам. Наукова школа являє собою творчий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплює перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципів підходів до їх вирішення. Домінантою виступає теоретична концепція, яка коректується і збагачується науковцями у процесі роботи. Наукові школи здійснюють значний вплив на розвиток науки, які водночас активно розв'язують не тільки завдання наукового характеру, але й проблему підготовки нових поколінь учених. У науковій школі має бути створена особлива атмосфера натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги. Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори у науці – це демократизм творчості, своєрідність мислення науковця, дух партнерства у пошуках істини; підтримка сміливої ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики ⁶⁵. В. І. Вернадський наголошував: "...Наука є проявом дій у людському суспільстві сукупної людської думки" ⁶⁶. Учений розглядав науку як геологічну та історичну силу, яка змінює біосферу і життя людства, поглиблюючи їх єдність.

На початку 80-х років тоді ще в Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка на кафедрі педагогіки були створені позитивні передумови виникнення науково-педагогічної школи з проблеми дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя. Зазначимо вплив новаторських ідей академіка І.А. Зязюна на становлення та розвиток Житомирської науково-педагогічної школи. Іван Андрійович Зязюн все своє життя присвятив дослідженню проблеми вчителя, домагаючись підвищення соціального статусу педагогічної професії в українському суспільстві.

⁶⁵ Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : "Соврем. слово", 2005. – С. 356.

⁶⁶ Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский ; отв. ред. А. Л. Яншин. – М. : Наука, 1991. – С. 38.

У 80-роки ХХ ст. під керівництвом, тоді ще ректора Полтавського державного інституту, І.А. Зязюна активно розроблялася перша науково-дослідна програма "Учитель". Кафедра педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту була залучена до розробки цієї програми. Викладачі кафедри брали участь у семінарах та конференціях, які проводилися під керівництвом І.А. Зязюна у Полтавському педінституті. На них обговорювалися проблеми вчителя та професійної підготовки майбутніх учителів. Така робота, слушні поради та новаторські ідеї Івана Андрійовича дали поштовх до активізації наукових досліджень на кафедрі педагогіки ЖДПІ у цей період. Саме тоді створюються позитивні передумови для розвитку творчого наукового осередку молодих науковців, які почали вивчати різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відповідно до розробленої програми "Учитель". У межах цієї програми досліджувалася проблема у професійній діяльності в теоретичному та практичному планах; здійснювалося проектування цілісного навчального процесу; вивчалися особливості діяльності вчителя як вихователя; розроблялися технології формування у майбутніх педагогів проектувальних, конструктивних, гностичних, організаторських, комунікативних умінь; досліджувався процес формування у студентів базових знань з педагогіки; підготовки їх до індивідуальної роботи та самоосвітньої діяльності. Результати було представлено у колективній монографії "Формування виховних умінь майбутнього педагога" (Житомир, 1996 р.).

Водночас у рамках програми "Учитель" у ЖДПІ розгорталася педагогічно спрямована профорієнтаційна робота, зокрема на початку 80-років минулого століття викладачі кафедри педагогіки досліджували проблему "Професійно-педагогічна орієнтація старшокласників загальноосвітньої школи", проводилася експериментальна робота у ряді сільських шкіл Житомирщини, зокрема у Сінгурівській загальноосвітній школі. Для старшокласників був організований факультатив "Психолого-педагогічні основи діяльності вчителя", на якому учні знайомилися з педагогічною спадщиною видатних педагогів, вивчали передовий педагогічний досвід. Загальні результати було відображено у методичних рекомендаціях, республіканських науково-педагогічних часописах. Але найважливішим результатом проведеної роботи стало те, що

значна частина старшокласників, які були включені в експериментальну роботу, пов'язали свої життєві плани з педагогічною професією, вступивши до вищих педагогічних навчальних закладів. Крім того у цей період в інституті працював "Факультет майбутнього вчителя", який готував старшокласників до вступу у педагогічний заклад. У процесі профорієнтаційної роботи широко використовувався досвід викладачів Полтавського педінституту у цьому напрямі. Пізніше на базі вже Житомирського державного університету імені І. Франка почав діяти факультет довузівської підготовки, в якому навчалася за 19 спеціальностями 400 старшокласників, які бажали набути педагогічну професію.

Реформаторські підходи у науковій роботі, започатковані ректором Полтавського педінституту І.А. Зязюном сприяли тому, що на кафедрі педагогіки ЖДПІ створився спочатку творчий науковий осередок, який пізніше перетворився у науково-педагогічну школу "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", яка діє з 1988 року. Крім того відповідно до етапів програми "Учитель" за наказом Міністерства освіти СРСР у програми педагогічних інститутів було введено нову педагогічну дисципліну "Основи педагогічної майстерності", для якої було створено у Полтавському педінституті навчальну програму, спеціально обладнаний кабінет, відповідне навчально-методичне забезпечення. Цей курс почав викладатися у багатьох ВНЗ України. У ЖДПІ цей курс читався у повному обсязі (108 годин) і пізніше на основі досліджень полтавських учених було розроблено методичні рекомендації для цього спецкурсу. У подальшому за прикладом ПДПІ створюється кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності, яка й нині діє у Житомирському держуніверситеті.

Слід зазначити, що перспективні ідеї академіка І.А. Зязюна були спрямовані на реформування системи педагогічної освіти, а саме:

- підвищення соціального статусу вчителя
- дослідження історії становлення та розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні та за кордоном
- розробку філософії та виховання майбутніх педагогів
- удосконалення змісту, методів, технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів
- модернізацію навчально-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних вимог

- становлення особистості вчителя-професіонала в системі безперервної освіти
- розробку системи професійного відбору педагогічно обдарованої молоді тощо

Завдяки наполегливості І.А. Зязюна у 1995 році було створено науково-дослідний Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України (нині це Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України) і як знаний фахівець у сфері професійної підготовки кадрів Іван Андрійович очолив цей інститут. Під його керівництвом Інститут зростає і відіграв велике значення у підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, виступаючи потужним науковим осередком, творчою лабораторією для молодих науковців. Саме за сприяння наукових лабораторій Інститутом надавалася допомога житомирським науковцям у підготовці та захисті докторської "Теоретичні та методичні основи професійної виховної діяльності педагога" (О.А. Дубасенюк, 1996 р.), та кандидатських дисертацій, які відбулися у 1996-2003 роках: "Формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів" (О.Є. Антонова, 2000 р.), "Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів" (В.А. Ковальчук, 2000 р.), "Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу" (Н.Г. Сидорчук, 2001), "Соціально-орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками", (Т.І. Шанскова, 2002 р.), "Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання" (В.М. Єрємєєва, 2002 р.). У 2008 році була захищена докторська дисертація О.Є.Антоновою "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах". Сьогодні молоді науковці, які захищали свої кандидатські дисертації в ІПППО продовжують працювати над докторськими дисертаціями, втілюючи у життя ідеї академіка І.А.Зязюна. Така наукова підтримка мала неоцінене значення для збагачення науково-педагогічного потенціалу Житомирського держуніверситету.

Кафедра педагогіки ЖДУ має постійні зв'язки з різними відділами та лабораторіями Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих. Ці контакти здійснюються шляхом проведення спільних міжнародних та всеукраїнських науково-практичних форумів та

конференцій, семінарів, видання спільних наукових праць тощо. Важливе й те, що житомирські науковці залучаються до міжнародної співпраці, яку організує ПООД АПН України.

У процесі 27-річного розвитку наукового колективу пройдено наступні етапи: I. Аналітико-пошуковий – 1988-1992 рр. II. Диференціації наукових знань – 1993-1996 рр. III. Систематизації та узагальнення здобутих наукових знань – 1997-2003 рр. IV. Етап концептуалізації наукових знань – з 2004 року по теперішній час ⁶⁷. Проаналізуємо стисло особливості кожного з етапів.

I. Аналітико-пошуковий етап – (етап навчіння). Початковий період характеризувався певною ситуацією: на кафедрі педагогіки працювала значна кількість молодих викладачів, які прагнули долучитися до наукового пошуку. Постало завдання – сформувати творчий науковий колектив. Молоді науковці оволодівали основами теоретичних, історико-педагогічних, методологічних знань та методами наукового пошуку; набували науково-дослідницькі вміння. Викладачі вчилися орієнтуватися в інформаційному науковому просторі. Дослідників об'єднував насамперед інтерес до педагогічної науки, бажання більше пізнати, прагнення спільно здійснювати науковий пошук. Важливим є той факт, що більшість викладачів мали практичний досвід педагогічної роботи у загальноосвітніх закладах різного типу, що допомагало їм краще усвідомлювати нагальні проблеми школи та вчительства.

Викладачі опановували науковий стиль діяльності, здійснювали перші спроби написання наукових публікацій, вибудовували власну професійну і наукову позицію. Водночас зазначений період характеризувався демократичним рухом педагогів-новаторів, утвердженням ідей педагогіки співробітництва. Відбувалася зміна

⁶⁷ Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка // Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний процес : [монографія / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса, В. Є. Єремєєва, Т. П. Москвіна, Л. О. Данильчук, М. Б. Агапова та інші / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 9–23.; Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів": здобутки та перспективи : зб. наук. праць / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с.; Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів : наук. зб. / [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 418 с.

освітніх та виховних парадигм та ідеології, і в цілому теоретико-методологічних засад педагогіки, особливо у сфері теорії та методики виховання.

II. Етап диференціації наукових знань. Це період становлення викладача як дослідника. Молоді науковці обирали власний напрям наукового пошуку, вчилися формулювати проблему, об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження; прагнули поетапно здійснювати дослідження в контексті системного підходу. Продовжувалася наукова самоосвіта викладачів, яка полягала в поступовому опануванні молодими дослідниками системоутворювальними узагальненими знаннями та навичками, що стають реальним і необхідним підґрунтям дослідницької роботи. Вищим показником професійної готовності педагога до здійснення наукових досліджень є сформованість певного рівня методологічної культури. На етапі наукового становлення молодим науковцям важливо було усвідомити сутність методології як учіння про принципи, методи, форми, процедури пізнання й перетворення педагогічної діяльності. І перш за все, осмислити рівні методології: філософський, загальнонауковий (концепції, вживані в багатьох науках), конкретно-науковий (вихідні теоретичні концепції), технологічний (методика і техніка дослідження). Науковому становленню викладача також сприяла участь у науково-практичних конференціях, форумах, методологічних семінарах різного рівня.

Ураховуючи зазначене, викладачі розпочали досліджувати теоретико-методологічні, історико-педагогічні, аксіологічні, соціально-педагогічні, технологічні та навчально-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів. Здійснювалися наукові пошуки щодо теоретичного підґрунтя дослідницької проблеми. Таким базисом постала концептуальна модель професійної підготовки педагога, яка вміщувала такі головні підпростори: структурний, функціональний, процесуальний, праксеологічний, технологічний. Водночас розпочалася експериментальна робота з обраних напрямів дослідження⁶⁸.

У 1992-1994 роках на кафедрі розроблялася держбюджетна тема, що фінансувалася Міністерством освіти України – "Технологія

⁶⁸ Формування виховних умінь майбутніх педагогів / [за ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1996. – 308 с.

навчання у педагогічному вузі (побудова навчального процесу при викладанні педагогічних дисциплін)" з пріоритетного наукового напрямку: проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання, оскільки в той період існувала гостра потреба у створенні нового покоління педагогічної навчальної літератури. На основі обґрунтованої концептуальної моделі професійної діяльності вчителя-вихователя, яка відображалася у моделі підготовки майбутнього педагога, розроблено дидактичну систему викладання педагогічних дисциплін за технологічним підходом. Проведено експериментальну перевірку ефективності розробленої технології навчання. У результаті такої роботи – створено навчальний посібник "Практикум з педагогіки", який отримав гриф Міністерства освіти і науки України і пройшов широку апробацію у ВНЗ різних регіонів України. Така активна робота сприяла відкриттю спочатку аспірантури, а пізніше і докторантури при кафедрі педагогіки в університеті⁶⁹.

ІІІ. Етап систематизації та узагальнення здобутих молодими дослідниками наукових знань. У 1996-2001 роках науковці школи виконували комплексну тему "Соціально-педагогічні чинники професійного становлення вчителя". У рамках теми досліджено соціально-педагогічні чинники професійного становлення майбутніх учителів. За результатами дослідження обґрунтовано теоретичні засади історико-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів; виявлено наукові основи моделювання полікультурної підготовки педагога; з позицій системного підходу проаналізовано соціально-орієнтовану підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками; розроблено методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі такої підготовки. Етап систематизації та узагальнення здобутих знань передбачав організацію викладачами досліджень на основі виявлення певних фактів, які допускають їх емпіричну перевірку, і характеризувався цілеспрямованістю, взаємозв'язком усіх методологічних процедур, методів, що ґрунтуються на сучасних концепціях та наукових підходах. При цьому широко використовувалися різні теоретичні методи дослідження (аналіз,

⁶⁹ Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с.

синтез, абстрагування, моделювання та ін.), які спрямовані на здобуття нових знань та створення бази для прикладних досліджень.

На цьому етапі впроваджено теоретично обґрунтовану базову концепцію професійної виховної діяльності (О.А. Дубасенюк), спрямованої на пошук засобів підвищення ефективності виховної роботи з учнівською молоддю; здійснено системний підхід до аналізу індивідуальної виховної діяльності, структури і змісту її поняттєвого апарату та базових компонентів (цілемотиваційного, операційного, оцінного); розроблено трирівневу модель продуктивної виховної діяльності, проаналізованої крізь призму визначених психолого-педагогічних чинників; теоретично й експериментально обґрунтовано технологічний та задачний підходи до організації процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними вміннями з виховної роботи. Визначені закономірності професійного становлення вчителя як вихователя постають рушійною силою виховного процесу і розкривають структуру, логіку виховної діяльності та дозволяють прогнозувати результати виховної роботи з різними категоріями учнів⁷⁰.

IV. Етап концептуалізації наукових знань у дослідженнях науковців школи. Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вимагав її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів дослідження, рівень методики та техніки дослідження. У діяльності наукової школи реалізуються три основні базисні концепти.

Методологічний концепт: філософську, загальнонаукову, конкретно-наукову, дисциплінарну, міждисциплінарну методології; парадигмальні, гносеологічні, праксеологічні засади; сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.).

⁷⁰ Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187 с.; Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

Теоретико-методологічні засади та основні етапи, напрями діяльності Житомирської науково-педагогічної школи

Етапи розвитку

I. Аналітико-пошуковий
(1988–1992 рр.)

II. Диференціації наукових знань (1993–1996 рр.)

III. Систематизації, узагальнення здобутих наукових знань (1997–2003 рр.)

IV. Концептуалізації наукових знань (з 2004 р.)

Обґрунтування теоретико-методологічних засад педагогічної освіти Базисні концепції: методологічний, теоретичний, ціннісно-світоглядний

концепція професійної виховної діяльності

концепція змісту форми й методів педагогічної підготовки майстрів

концепція педагогічно обдарованої особистості

концептуальна модель професійної підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії суб'єктів освіти

теорія синтезу знань (універсальної синергетичної парадигми розвитку, універсальної моделі буття, теорії цілісності і критичних явищ)

концепція професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних та парадигмальних освітніх змін

Концепція інноваційної діяльності педагога у вищій та середній школі

концепція креативно-професійної освіти

Розробка категоріально-поняттєвого апарату

Системний
Діяльнісний

Особистісно
орієнтований

сучасні наукові підходи

Задачний
Технологічний

Культурологічний
Аксіологічний

Компетентнісний
Професіографічний

Акмеологічний
Синергетичний

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів/фахівців

до виховної роботи та актуальні проблеми виховної роботи у загальноосвітніх закладах

до міжособистісної взаємодії

напрямок: розвиток творчих здібностей майбутніх учителів

засобами педагогічних технологій

до організації самостійної роботи

Прикладні аспекти дослідження Навчально-методичне забезпечення

Теоретичний концепт охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо і складається з п'яти *принципів*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється і розвивається наступними *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності.

Ціннісно-світоглядний концепт вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення, які складають підґрунтя особистісного та професійного розвитку, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх педагогів.⁷¹

Технологічний концепт включає перспективні технології, розроблені науковцями школи за останні роки, а саме технології: професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін, роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю, технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів, міжособистісної взаємодії у ВНЗ, модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання; підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності та ін.

⁷¹ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгеніївна. – Київ, 2008. – 548 с.; Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский ; отв. ред. А. Л. Яншин. – М. : Наука, 1991.; Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.; Вознюк О. В. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Ф. М. Калінчук. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франка, 2012. – 408 с.; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монографія] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франка, 2011. – 564 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / А.В. Фурман. К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

Нині у межах наукової школи розробляються три комплексні теми: "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (РК 0110U002274) – науковий керівник теми: проф. С.С. Вітвицька, "Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції" (РК 0110U002110) – науковий керівник теми: проф. О.А. Дубасенюк, "Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості" (РК 0110U002112) – науковий керівник теми: проф. О.Є. Антонова.

Етап концептуалізації наукових знань передбачав **розробку теоретико-методологічних засад** професійно-педагогічної освіти. За роки існування науково-педагогічної школи науковцями виконано низку теоретико-експериментальних досліджень, представлених у концептуальних положеннях вісьми докторських та 60 кандидатських дисертаціях, розроблено ряд фундаментальних праць. Це сприяло відкриттю спеціалізованої вченої ради з педагогіки із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Нині над докторськими дисертаціями працюють 5 викладачів, над кандидатськими – 20 осіб. Сьогодні у складі науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" працюють 5 професорів, 8 докторів педагогічних наук, 60 кандидатів наук.

Проаналізуємо основні наукові доробки та напрями роботи Житомирської науково-педагогічної школи. У загальному вигляді, концептуально наукова діяльність представлена на схемі 1.

З 2004 року активно розробляються концептуальні положення професійної підготовки майбутніх учителів у різноманітних перспективних напрямках. Обґрунтовано теоретичні та методичні засади *педагогічної підготовки магістрів* в умовах ступеневої освіти (С. С. Вітвицька)⁷²; Науковцем здійснено фундаментальне дослідження проблеми педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти в історії, педагогічній теорії та практиці вищої школи в Україні та за кордоном. Педагогічна підготовка магістрів розглядається як динамічна система та складова неперервної педагогічної освіти; запропоновано й науково розроблено професіограму магістра освіти, концепцію, зміст форми й методи та

⁷² Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.

модульно-контекстну технологію педагогічної підготовки магістрів освіти в класичних і педагогічних університетах на принципах евристичної педагогіки. Засобами реалізації концепції та технології стали навчальна програма, підручник „Основи педагогіки вищої школи” за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Досліджено професійну підготовку магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти (І.Р. Махновська).

Розроблено теорію і практику навчання обдарованих студентів у педагогічному університеті; результати дослідження: побудовано модель педагогічно обдарованої особистості з такими компонентами: педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічна креативність – здатність до педагогічної творчості; інтелектуальні здібності, як чинник сприяння засвоєнню та трансформації знань у певній науковій сфері; розроблено концепцію роботи ВНЗ з обдарованими студентами (О.Є. Антонова)⁷³. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; обґрунтовано відповідну концептуальну модель та педагогічну технологію організації продуктивної міжкультурної взаємодії майбутніх педагогів за модульним підходом з використанням новітнього науково-методичного забезпечення такої підготовки (Н. В. Якса)⁷⁴. Досліджено систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору. На основі інтеграційних процесів, що характеризують систему вищої освіти європейських країн, обґрунтовано концепцію професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, практичним підґрунтям якої є авторська модель, що включає ряд функціональних площин (підсистем): зовнішню або загальноєвропейську; внутрішню або національну; структурно-змістову або інституціональну; локальну або прикладну. Кожна з них відповідає функціональним складовим

⁷³ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгеніївна. – Київ, 2008. – 548 с.

⁷⁴ Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Якса Наталя Володимирівна. – Київ, 2009. – 574 с.

досліджуваного явища, складається з елементів та зв'язків між ними. У навчальний процес закладів університетського типу впроваджено систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на основі використання відповідних форм, методів, засобів, локальних технологій формування відповідного виду компетентності. Визначено структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності (мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний). Науково-методичні засади реалізації авторської моделі відтворено й реалізовано в межах педагогічного експерименту, який підтвердив її ефективність. (Н. Г. Сидорчук)⁷⁵.

Здійснено теоретичне узагальнення й практичне розв'язання наукової проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Розроблено і реалізовано методологічний базис дослідження; проаналізовано категоріально-поняттєвий апарат проблеми розвитку особистості педагога, цивілізаційні зміни та тенденції розвитку освіти й особистості педагога; розглянуто сутність та механізми цивілізаційних змін в епоху трансформації сучасного суспільства в новий інформаційний стан; проаналізовано провідні теорії та концепції розвитку особистості на міждисциплінарному рівнях у вітчизняних та зарубіжних джерелах у контексті універсальної парадигми розвитку у філософському, антропологічному, соціологічному, психологічному та педагогічному напрямках. Побудовано концепцію особистості педагога як трансцендентальної сутності, доведено, що кризовий лад сучасного життя виявляє ситуацію, коли діалектичний механізм розвитку особистості функціонує найбільш ефективно, через що розвиток особистості педагога набуває динамічності та спрямовується на трансцендентальну мету – ідеальне суспільство майбутнього. Обґрунтовано та експериментально перевірено концептуальну модель розвитку особистості педагога, інтегральну модель особистості педагога, науково-методичну систему, психолого-педагогічний механізм розвитку та саморозвитку особистості педагога в умовах

⁷⁵ Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору // Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2014. – 467 с. Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методол. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 332 с.

цивілізаційний змін. (О. В. Вознюк)⁷⁶.

Новий пласт досліджень відкриває проблема, присвячена теоретичним і методичним засадам підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності з дезадаптованими дітьми. На основі застосування поліпарадигмального підходу науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до професійної діяльності, змістовою основою якої є авторська модель, що містить три взаємозалежні та взаємодоповнювальні підсистеми: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну. Упроваджено систему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності на основі використання стандартизованих і валідизованих діагностичних методів та інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено структурні компоненти професійної готовності майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дошкільниками (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-самоосвітній). Науково-методичні засади реалізації авторської моделі відтворено й деталізовано в межах педагогічного експерименту, який підтвердив ефективність авторської моделі⁷⁷.

На міждисциплінарному рівні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; систематизовано терміносистему понять педагогічної інноватики; окреслено сутнісні характеристики готовності загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи до сприйняття та реалізації інновацій; обґрунтовано теоретичні й процесуально-змістові аспекти технологізації процесу нововведень; розроблено концептуально-змістову модель реалізації інновацій, яка відображає послідовність

⁷⁶ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В-во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с. Вознюк О.В. Теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2014. – 654 с.

⁷⁷ Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2014. – 447 с.

етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі; визначено критерії, показники та способи моніторингу процесу й результатів реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів. Удосконалено технології експертизи, моніторингу інновацій та проектування процесу їх упровадження; змістові характеристики інноваційних місії, стратегії, середовища та структури інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу в аспекті достатності й оптимальності його ресурсів для системних нововведень; зміст та форми науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів. Упроваджено в практику загальноосвітніх навчальних закладів авторських моделі й технології реалізації інновацій, у можливості застосування результатів дослідження для науково-методичного та інформаційно-консультативного супроводу інноваційної діяльності педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності. (І. І. Коновальчук)⁷⁸.

Крім того досліджено такі напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як: методичні засади формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя-філолога в умовах Поліського регіону (О.С. Березюк)⁷⁹; теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (В.А. Ковальчук)⁸⁰; теоретичні і методичні засади розвитку креативності вчителів

⁷⁸ Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2015. – 449 с.; Коновальчук І. І. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 124–134.

⁷⁹ Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтовано навчання в освітньому середовищі / О. С. Березюк // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. – С. 346–360.

⁸⁰ Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

інформатики в системі неперервної професійної освіти (С.М. Овчаров)⁸¹ та ін.

Науковцями школи у монографічних дослідженнях представлено і проаналізовано сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку педагогічної освіти. На основі системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів, полікультурної парадигми розкриваються особливості педагогічної діяльності; педагогічна освіта розглядається як процес професійного та соціального становлення особистості майбутнього педагога в умовах прискореної глобальної інтеграції у світове співтовариство⁸².

Розробка теорії професійно-педагогічної освіти потребує насамперед обґрунтування цільових орієнтирів розвитку особистості у системі освіти. Зроблена спроба висвітлити освітні пріоритети з цієї проблематики у контексті інтегративного підходу, яке здійснене у монографічному дослідженні О.В. Вознюка, О.А. Дубасенюк. Монографія являє комплексне міждисциплінарне дослідження, в якому розглядаються наукові основи телеології особистості у системі освіти. Уперше обґрунтовані: універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів; психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку; авторська концепція розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішення; структура людини; інтегративний психолого-педагогічний і філософсько-природничий підхід до цілей та механізмів розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії⁸³.

Здійснено ґрунтовне дослідження у сфері філософії освіти та педагогічної аксіоматики. На основі філософського принципу єдності світу і загального зв'язку явищ аналізуються філософські універсалії, робиться спроба обґрунтувати аксіоматичну базу сучасної науки й окреслити її педагогічні проєкції. Репрезентується теорія синтезу знань, що складається з трьох аспектів – універсальної синергетичної

⁸¹ Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

⁸² Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

⁸³ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В -во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.

парадигми розвитку, універсальної моделі буття, теорії цілісності й критичних явищ. Обґрунтовується холістична парадигма освіти в контексті сучасних наукових підходів, що дозволяє концептуалізувати три педагогічні напрями – традиційний, актуалізаційний і біфуркаційний. Наукові положення, що висвітлені у монографії, представлено на основі фрактально-голограмного, рекурсійного методу⁸⁴.

Науковці школи брали участь у розробці наукового видання, здійсненого спільно з науковцями Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки на чолі з проф. Д.В. Чернілевським, у якому обґрунтовано методологію наукової діяльності. У роботі викладено теоретико-методологічні і технологічні засади теорії та практики наукової діяльності у ВНЗ, розглянуто сутність науки, її структуру в суспільній сфері на сучасному етапі його розвитку; висвітлено технології наукової діяльності на прикладі педагогіки, педагогічної синергетики, психології та інших наук з позиції філософської теорії і практики. Представлено методи аналізу сучасних знань та методика проектування науково-педагогічної діяльності; форми її організації та розвитку у вищій школі України⁸⁵.

Інноваційна діяльність педагога у вищій та середній освіті. Особлива увага звертається на інноваційні процеси у вищій та середній освіті. Привертає увагу дослідження І.І. Коновальчука у цьому напрямі. Науковець зазначає, що у сучасному світі освіта стає однією з ключових сфер суспільства, у якій формуються майбутні ресурси його оновлення і розвитку. Тому характерною тенденцією сучасної освіти є інноваційність, тобто її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Розв'язання досліджуваної проблеми вимагає створення цілісної концепції інноваційних процесів у ЗНЗ у таких напрямках: *методологічне обґрунтування* смислу освітніх інновацій, розуміння яких пояснюється провідними концепціями сучасної філософії освіти; визначення можливостей загально- і конкретно наукових підходів

⁸⁴ Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монография] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.

⁸⁵ Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

щодо аналізу, прогнозування і регулювання інноваційних освітніх процесів; *теоретичне обґрунтування* дослідження, яке вимагає конкретизації його поняттєвого апарату, побудови концептуальної ідеї, виділення основних параметрів, видів, структури, функцій інноваційних процесів, виявлення взаємозв'язків між компонентами інноваційних процесів, їх системного впорядкування; *науково-методичне обґрунтування* організаційно-педагогічних умов реалізації інновацій у ЗНЗ, які обумовлюються взаємодією зовнішніх об'єктивних і внутрішніх суб'єктивних чинників і проявляються у соціально-психологічних детермінантах, мотиваційно-ціннісних установах суб'єктів інноваційної діяльності, створенні інноваційного середовища і розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу; *практична реалізація* на технологічному рівні моделі інноваційної системи, що передбачає визначення критеріїв ефективності інноваційних процесів, прогнозування шляхів і результатів інноваційного розвитку ЗНЗ, розробки технологій інноваційної діяльності та моніторингові дослідження результатів упровадження інновацій.

Інноваційні освітні процеси універсальні за своєю природою, тому дослідження є міждисциплінарним, оскільки інтегрує філософські, педагогічні, соціологічні, психологічні, культурологічні знання з позицій гуманістичного, культурологічного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, акмеологічного підходів.

Результати проведеного дослідження: у 2015 році завершено дослідження І. І. Коновальчука на тему "Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах"⁸⁶. У докторській дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання актуальної наукової проблеми реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Проведено ретроспективний аналіз теорії та практики нововведень у системі загальної середньої освіти; обґрунтовано методологічний базис дослідження, який включає загальнонауковий, міждисциплінарний та конкретно-науковий рівні аналізу проблеми. Сформульовано

⁸⁶ Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2015. – 449 с.

терміносистему базових понять педагогічної інноватики; виділено основні характеристики готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій; з'ясовано сутність та властивості інноваційної педагогічної системи. Розкрито теоретичні аспекти й порядок проведення експертизи, проектування й моніторингу освітніх інновацій. Обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів. Побудовано, експериментально перевірено та впроваджено в практику авторську концептуально-змістову модель і технологію реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження інноваційних процесів продовжено й у вищій школі. Науковці Житомирської науково-педагогічної школи обґрунтували концептуальні засади та методологічні підходи до вищої освіти в умовах інформаційного суспільства та дослідили проблему впровадження інновацій в освітню практику ВНЗ у контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів. Окреслена проблема висвітлюється за такими напрямками: загальні інноваційні процеси в освітній галузі, що спираються на сучасні наукові підходи; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій професійного становлення сучасного фахівця; практика впровадження освітніх інновацій у системі професійної освіти майбутніх фахівців; інноваційні методичні аспекти підготовки студентів у вищій школі⁸⁷. Вивчено регіональні особливості інноваційно-креативної діяльності педагогів Житомирщини, запропоновано авторські інноваційні педагогічні технології⁸⁸.

Крім того, викладачі розробляють і такий перспективний напрям, як проблему креативної педагогіки на основі узагальнення наукових і практичних здобутків різних регіонів України щодо теорії і практики креативної освіти. Окреслено теоретико-методологічні та прикладні аспекти креативної професійної освіти майбутнього вчителя, висвітлено інноваційні креативні технології у вищій школі та особливості їх упровадження у процес професійної підготовки майбутнього фахівця. Результати було обговорено на

⁸⁷ Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

⁸⁸ Історія педагогіки / [за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1999. – 336 с.

Всеукраїнському круглому столі з цієї проблеми і репрезентовано у монографічному дослідженні⁸⁹.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти потребує розробки відповідного **категоріально-поняттєвого апарату**. У результаті дослідження виявлено і конкретизовано низку термінологічно-поняттєвих просторів.

Досліджено поняттєвий масив дефініцій: "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм діяльності" та ін. (О.А. Дубасенюк, С.С. Вітвицька, О.В. Вознюк, С.М. Овчаров та ін.)⁹⁰.

Уточнено сутність досліджуваних понять: "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність", "компетенція", „комунікативна компетентність", "методична компетентність", "інформаційна компетентність", "іншомовна стратегічна компетенція", "культурологічна компетентність", "полікультурна компетентність" (О.А. Дубасенюк, Ю.С. Запорожцева, З. В. Залібовська-Ільніцька, Ю. М. Захарчишина, Н. С. Щерба, Н.В. Якса) та ін.⁹¹.

Обґрунтовано категорії: "виховання", "виховна діяльність". Виділено відповідні категоріальні ознаки поняття "виховання":

⁸⁹ Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

⁹⁰ Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В -во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.

⁹¹ Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.; Захарчишина Ю. М. Педагогічні умови підготовки офіцерів Збройних Сил України до соціокультурної діяльності в миротворчих місіях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Захарчишина Юлія Михайлівна. – Житомир, 2011. – 348 с.; Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.; Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щерба Наталія Сергіївна. – Житомир, 2009. – 343 с.; Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 597 с.

соціально-історичне явище, процес передачі соціального досвіду, духовної культури народу, процес, що веде до певних змін, вплив, система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу, взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання, спільна діяльність усіх учасників виховного процесу, управління процесом формування особистості, керівництво розвитком особистості тощо. Крім того у контексті задачного підходу розглянуто основні поняття теорії педагогічних і, зокрема виховних задач як найменш розробленої науковцями: поняття: "ситуація", "педагогічна ситуація", "виховна ситуація", "задача", "педагогічна задача", "виховна задача" (О.А. Дубасенюк, О.С. Березюк, О.М. Власенко), "соціально-педагогічна задача", "методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач" (В.А. Ковальчук, Т.І. Шанскова)⁹².

Уточнено такі базові поняття, як "магістр освіти", "педагогічна підготовка магістрів", "готовність магістра до педагогічної діяльності", "ступенева педагогічна освіта", "педагогічна підготовка магістрів освіти", "професіограма магістра освіти", "модель підготовки магістрів освіти", "модульно-контекстна технологія", "готовність магістра освіти до педагогічної діяльності" (С.С. Вітвицька)⁹³.

Проаналізовано термінологічний простір, пов'язаний з проблемою "обдарованість": задатки, здібності, обдарованість, талановитість, геніальність, педагогічна обдарованість,

⁹² Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Херсон, 2005. – 227 с.; Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання : [монографія] / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 152 с. ; Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с.

⁹³ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.; Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.

інтелектуальна обдарованість, методика навчання педагогічно обдарованих студентів (О.Є. Антонова)⁹⁴.

Досліджено базові поняття "культура", "полікультурність", "полікультурна освіта", "взаємодія", "міжкультурна взаємодія", "компетентність у міжкультурній взаємодії" (Ю.О. Костюшко, О. Б. Слоньовська, Н.В. Якса)⁹⁵.

Проаналізовано поняття: "інновації", "інноваційні процеси у ЗОНЗ", "інноваційні процеси у вищій школі", "інноваційна діяльність педагога", "інноваційна особистість", "інноваційні технології", "реалізація інноваційних технологій", "інноваційний навчальний заклад", "інноваційна педагогічна система", "інноваційний потенціал" (О.А. Дубасенюк, І.І. Коновальчук)⁹⁶.

Частина науковців вивчає поняття "взаємодія" і споріднені з ним поняття. Здійснено аналіз групи таких понять: "конфлікт", "ситуація конфлікту", "міжособистісна взаємодія", "підготовка майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту"

⁹⁴ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгеніївна. – Київ, 2008. – 548 с.; Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 456 с.; Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.; Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 263 с.

⁹⁵ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.; Слоньовська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Слоньовська Оксана Богданівна. – Житомир, 2011. – 256 с.; Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурності Кримського регіону: [монографія] / Н. В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 597 с.

⁹⁶ Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи: [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.; Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 44 с.; Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.; Коновальчук І. І. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи: [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 124–134.

(Ю.О. Костюшко) ⁹⁷. Виявлено сутність та взаємозв'язок базових понять дослідження: „комунікативна компетентність“, „комунікативна компетентність молодшого школяра“, „готовність майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів“ (З.В. Залімовська-Ільницька) ⁹⁸, розкрито сутність понять "взаємодія", "комунікація", "готовність", "готовність до комунікативної взаємодії" (С.Д. Поплавська) ⁹⁹.

Проаналізовано такі поняття, як індивідуальний підхід, індивідуальна робота, індивідуалізація, педагогічна технологія, педагогічна готовність, професійна підготовка (В.М. Єремєєва) ¹⁰⁰.

У дослідженнях науковців школи реалізовано **сучасні наукові підходи**. Усі виконані дослідження спираються на відомі наукові підходи: системний, інтегративний, особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, інтегративний, компетентнісний, технологічний, задачний та ін. Прикладом застосування комплексу сучасних наукових підходів, зокрема системного, є дослідження проф. С.С. Вітвицької при дослідженні теоретико-методичних засад педагогічної підготовки магістрів ¹⁰¹.

Проаналізуємо окремі дослідження у контексті **сучасних підходів**, які були здійснені науковцями школи і які обирали один із сучасних підходів як пріоритетний.

Особистісно орієнтований підхід застосовано у багатьох дисертаційних роботах науковців школи. Узагальнено наукові напрацювання у сфері професійно-педагогічної освіти у межах

⁹⁷ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.

⁹⁸ Залімовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залімовська-Ільницька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.

⁹⁹ Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 266 с.

¹⁰⁰ Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єремєєва Віра Модестівна. – Київ, 2002. – 246 с.

¹⁰¹ Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.

особистісно орієнтованого підходу в монографічному дослідженні¹⁰². Окреслено теоретико-методологічні засади такого підходу, розроблено навчально-методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вищій та середній освіті та особливості його впровадження у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Показовим є дослідження С.Л. Яценко, яка обґрунтувала педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії. Досліджувана проблема вивчена в історико-педагогічному, філософському, психологічному, соціально-педагогічному аспектах. Автором розкрито особливості організації особистісно орієнтованого навчання в умовах інноваційного закладу гуманітарного профілю. Уперше побудовано модель та систему організації такого навчання, концептуальною ідеєю якого виступає суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Експериментально перевірено виявлені психолого-педагогічні та методичні умови організації особистісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Доведено, що розроблена модель адекватна потребам розвитку основних сфер особистості вчителя й учня та процесам національного культуротворення¹⁰³. В останні роки досліджено такі проблеми: підготовка вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи у післядипломній освіті (О.А. Орлова), особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх офіцерів військового управління тактичного рівня (Л.В. Барановська). Розглянуто й окремо такий напрям: підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання (О.Ю. Усата). Виявлено сутність і взаємозв'язок базових понять дослідження. Розроблено й підтверджено ефективність моделі та технології підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Визначено критеріальні характеристики готовності студентів у визначеному напрямі. Результати експерименту реалізовано у навчальному процесі ВНЗ¹⁰⁴.

¹⁰² Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012 . – 436 с.

¹⁰³ Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

¹⁰⁴ Усата О. Ю. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Усата Олена Юріївна. – Житомир, 2009. – 247 с.

Актуальним напрямом педагогічної науки постає розробка та впровадження **задачного підходу** в професійну підготовку майбутнього педагога. У дослідженні О.А. Дубасенюк¹⁰⁵ проаналізовано особливості професійної педагогічної та її складової – виховної діяльності педагога, що являє собою процес розв'язання множини виховних задач. Задачний підхід інтенсивно розвивається в останні роки і передбачає не тільки розробку типології виховних задач, але й педагогічну технологію їх розв'язання як результат вивчення особливостей професійних рішень педагогами педагогічних задач. Виділено наступні типи професійних рішень: емпіричний, емпірію-педагогічний, психолого-педагогічний, системно-узагальнюючий. Подальше дослідження призвело до створення свого роду гнучкого алгоритму процесу розв'язання педагогічних/виховних задач як у стратегічному плані, так і в оперативному. Узагальнюючий рівень включає такі етапи: підготовчий (орієнтовний), діагностичний, проектувальний, реалізаційний, оцінний. Оперативний – конкретизує загальний шуканий алгоритм. Результати дослідження представлено у монографії та навчальному посібнику "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання"¹⁰⁶, в яких окреслено теоретичні засади процесу розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач та завдань, розроблено типологію і технологію їх вирішення, завдання для самостійної роботи студентів до основних розділів курсу педагогіки; практичні, тестові завдання, підібрані на основі аналізу педагогічних джерел та ситуацій, що виникали у педагогічній практиці. Проведені дослідження щодо підготовки майбутніх учителів до моделювання педагогічних ситуацій морально-етичного спрямування (О.С. Березюк, О.М. Власенко)¹⁰⁷.

У цьому ж напрямі здійснено дослідження соціально-педагогічної діяльності вчителя як процесу розв'язання множини

¹⁰⁵ Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

¹⁰⁶ Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імени Франка, 2010. – 272 с.

¹⁰⁷ Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі / О. С. Березюк // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. – С. 346–360. ; Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Херсон, 2005. – 227 с.

соціально-педагогічних задач, за умов урахування системи соціально-педагогічних чинників і педагогічно доцільної організації відносин школяра із соціумом, що ґрунтуються на принципах гуманізму та демократизму (В.А. Ковальчук)¹⁰⁸. Досліджено процес формування вмінь у майбутніх учителів розв'язувати соціально-педагогічні задачі. Схарактеризовано специфіку соціально-педагогічних задач у професійній діяльності вчителя, визначено передумови їх виникнення, розроблено їх структуру, типологію. Обґрунтовано та експериментально перевірено методичні засади розв'язання соціально-педагогічних задач у підготовці вчителя, що включає відповідний технологічний процес і методичний інструментарій їх розв'язку. Розроблено типологію педагогічних задач, необхідних для соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками (Т.І. Шанскова)¹⁰⁹.

Акмеологічний підхід у педагогічній освіті виступає методологічним орієнтиром, що забезпечує цілеспрямованість і результативність цієї діяльності, який упродовж багатьох років застосовується у дослідженнях науковців Санкт-Петербурзької академії акмеологічних наук (Росія), Української академії акмеологічних наук та Житомирської науково-педагогічної школи. Дослідженнями науковців доведено, що акмеологічний підхід постає як інтегратор інших підходів до проектування: гуманістичного, культурологічного, системно-інтегративного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та ін. Здійснено проектування інтегративних освітніх програм у контексті акмеологічного підходу, спрямованого на розвиток творчої особистості педагога на основі принципів саморозвитку, рефлексивності, мотивації досягнень, забезпечення успіху, індивідуалізації, міждисциплінарної інтеграції, системності, гуманізації.

¹⁰⁸ Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх вчителів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ковальчук Валентина Антонівна. – К., 2000. – 190 с.; Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання : [монографія] / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 152 с.

¹⁰⁹ Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с

Акмеологічний підхід у процесі дослідження поетапно реалізує програму професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: проектується зміст концепції професійно-педагогічної підготовки; створюється акмеологічне середовище розвитку – прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу; формується акмеологічна позиція педагога в його професійній діяльності; оновлюється зміст освіти в її цілісності, інтегративності, системності, що ґрунтуються на людинознавстві; застосовуються акмеологічні технології як технології забезпечення успіху і високих досягнень суб'єктів освіти; розробляється акмеологічний супровід педагогічного процесу; аналізуються та узагальнюються акмеологічні результати освіти (О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук).

У межах наукової школи також активно розробляється проблема синергетичного підходу в педагогічній освіті, що дозволило отримати певні наукові результати. Зокрема, О. В. Вознюком проаналізовано розвиток вітчизняної педагогічної думки у контексті синергетичного підходу, який розглядається як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ століття. Окреслена синергетична парадигма пізнання світу, становлення, головні риси педагогічної синергетики – новітньої форми педагогічної рефлексії, яка осмислює, проектує та оптимізує педагогічні системи на основі синергетичних принципів, досліджує відомі педагогічні системи щодо наявності у них синергетичних рис. Уперше: розроблено критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, здійснено аналіз розвитку вітчизняної педагогічної думки з використанням методології синергетики та узагальнено провідні тенденції розвитку освіти визначеного періоду; обґрунтовано синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки. Конкретизовано провідні принципи та зміст синергізації навчання і виховання з метою оптимізації освітнього простору; представлено цілісний аналіз проблеми впровадження синергетичної парадигми у педагогічну освіту¹¹⁰.

¹¹⁰ Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: [монографія] / О. В. Вознюк; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

За останні роки синергетичний підхід активно впроваджується у дослідженнях науковців Житомирської науково-педагогічної школи (С.С. Вітвицька, Ю.М. Захарчишина, Ю.Г. Корнійчук, Н.В. Якса та ін.). Набули активного поширення принципи педагогічної синергетики та проблеми подальшого розвитку концептуального оновлення категорій педагогіки на основі використання положень синергетичного підходу. Результати досліджень у цій сфері представлено у монографії, в якій проаналізовано загальні світові тенденції в сфері педагогічної освіти в контексті акме-синергетичного підходу; визначено і досліджено пріоритетні напрями педагогічної освіти: фундаментальна акмеологія (теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів); прикладна акмеологія (історія та здобутки у сфері професійної підготовки майбутніх учителів/фахівців); синергетична акмеологія (теоретичні та прикладні аспекти) ¹¹¹.

У дослідженнях науковців школи у різних аспектах реалізовано **технологічний підхід**. Розроблено загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний компоненти (О.А. Дубасенюк) ¹¹².

Створені технології конкретизуються за наступними напрямками.

Технології підготовки майбутніх учителів: до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу (В.М. Єремєєва) ¹¹³, до організації взаємонавчання учнів основної школи (С.О. Карплюк) ¹¹⁴, до соціально-педагогічної роботи з батьками й охоплює початковий, основний, практичний та

¹¹¹ Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

¹¹² Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

¹¹³ Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єремєєва Віра Модестівна. – Київ, 2002. – 246 с.

¹¹⁴ Карплюк С. О. Технологія підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карплюк Світлана Олександрівна. – Житомир, 2009. – 270 с.

завершальний етапи (Т.І. Шанскова)¹¹⁵, до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту (Ю.О. Костюшко)¹¹⁶, модульно-контекстна технологія педагогічної підготовки магістрів освіти в класичних і педагогічних університетах на принципах евристичної педагогіки (С.С. Вітвицька)¹¹⁷, *технологія формування*: самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів (Н.Г. Сидорчук)¹¹⁸, професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами діалогу культур (В.О. Калінін)¹¹⁹, майбутніх учителів інформатики засобами моделювання, яка передбачала реалізацію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-теоретичного, процесуально-діяльнісного, аналітико-коригуючого етапів (Я.Б. Сікора)¹²⁰, іншомовної стратегічної компетенції (Н.С. Щерба)¹²¹.

Технології підготовки майбутніх фахівців до формування: професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що реалізовано шляхом оновлення змісту окресленої проблеми, використанням доцільних форм навчання та комплексу іміджоформувальних методів, що органічно поєднують кейс-метод з традиційними методами навчання (Л.О. Данильчук)¹²²,

¹¹⁵ Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с.

¹¹⁶ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.

¹¹⁷ Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ, 2005. – 398 с.

¹¹⁸ Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. – Київ, 2001. – 218 с.

¹¹⁹ Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалогу культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : [монографія / В. О. Калінін ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 278 с.

¹²⁰ Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сікора Ярослава Богданівна. – Житомир, 2010. – 263 с.

¹²¹ Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щерба Наталія Сергіївна. – Житомир, 2009. – 343 с.

¹²² Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 267 с.

у майбутніх офіцерів культурологічної компетентності (Л.П. Маслак)¹²³; технологія застосування модульно-рейтингової системи навчання у фаховій підготовці студентів економічних спеціальностей коледжів (О.П. Іванцова)¹²⁴.

Технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи (О.А. Дубасенюк)¹²⁵, яка була розвинена в авторській технології О.Л. Шквир¹²⁶, а саме реалізовано цільовий, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, контрольний-оцінний компоненти у процесі підготовки майбутніх учителів до класного керівництва, а також у технології проектування виховної діяльності педагога (І.І. Коновальчук)¹²⁷.

З виховної проблематики розроблено технології формування: громадянських цінностей, що дало можливість розробити зміст, запровадити відповідні активні методи, форми та засоби (Л.В. Корінна)¹²⁸, гуманістичного ідеалу старшокласників (А.П. Вірковський)¹²⁹. Також обґрунтовано технологію: розв'язання педагогічних/виховних задач (О.А. Дубасенюк)¹³⁰, педагогічної

¹²³ Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маслак Людмила Петрівна. – Житомир, 2010. – 323 с.

¹²⁴ Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванцова Оксана Петрівна. – Житомир, 2011. – 249 с.

¹²⁵ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

¹²⁶ Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна. – Житомир, 2004. – 230 с.

¹²⁷ Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коновальчук Іван Іванович. – Київ, 1999. – 185 с.

¹²⁸ Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Корінна Людмила Віталіївна. – Київ, 2005. – 226 с.

¹²⁹ Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – Київ, 2002. – 240 с.

¹³⁰ Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.

взаємодії вчителя-вихователя і батьків у формуванні особистості підлітка з однодітної сім'ї (В.В. Капелюк)¹³¹.

У систематизованому вигляді результати досліджень представлено у монографії, в якій проаналізовано загальні світові та вітчизняні інноваційні тенденції, інноваційні технології у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів; виокремлено особливості розробки та впровадження їх у навчально-виховну діяльність; конкретизовано сучасні методики підготовки майбутнього фахівця; збагачено методики формування у старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей¹³².

Подальший науковий пошук призвів до виділення універсальної теоретико-методологічної парадигми підготовки і розвитку педагога, що передбачає дослідження концептуальних засад професійної підготовки педагога в умовах неперервної професійної освіти на різних етапах освітньої траєкторії. Розробка концептуальних засад педагогічної освіти сприяла підготовці не тільки майбутніх учителів, але й підготовці викладачів/фахівців навчальних закладів різного рівня акредитації і різних спеціальностей в умовах неперервної професійної освіти. Їх об'єднує існуюча система "людина-людина". Розглянемо різні аспекти цієї проблеми.

Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи та актуальні проблеми виховної роботи у загальноосвітніх закладах. Визначений напрям висвітлено у дослідженні О.А. Дубасенюк¹³³, у якому на основі розробленої концептуальної моделі професійної виховної діяльності розроблено модель підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи. Розроблені ідеї були розвинені у різних аспектах, зокрема досліджено проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва, його специфіку,

¹³¹ Капелюк В. В. Формування особистості підлітка в однодітних сім'ях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Капелюк Володимир Володимирович. – Херсон, 2007. – 213 с.

¹³² Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

¹³³ Дубасенюк О. А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.; Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187 с. ; Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с. ; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

уточнено базові поняття дослідження, професіограму класного керівника початкової школи, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено відповідну модель (мета, умови, зміст, форми організації навчального процесу, контроль, самоконтроль, професійне самовдосконалення) та авторську технологію, визначено критерії та рівні підготовки студентів до виконання функцій класного керівника. Останнє знайшло відображення у навчальному посібнику "Методика роботи класного керівника" (О.Л. Шквир)¹³⁴.

Досліджено процес зміст, структуру та методи формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій (О.М. Власенко), а також обґрунтовано систему моральних цінностей, яка має бути сформована у майбутніх педагогів. Визначено педагогічні умови ефективності розробленої моделі (цілісний підхід щодо організації процесу формування моральних цінностей, варіативність організаційних форм виховної діяльності та морального самовдосконалення студентів), критерії та рівні сформованості моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій. Запропоновано необхідний дидактичний супровід змістового, процесуального та управлінського компонентів технології формування моральних цінностей у майбутніх учителів¹³⁵.

Перспективним є дослідження проблеми формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність (І.І. Коновальчук), у якому визначено сутність, зміст, шляхи і засоби їх розвитку в процесі загальнопедагогічної підготовки вмінь проектувати виховну діяльність. Створена технологія формування вмінь, що базується на системі навчально-критеріальних проектувальних завдань (гностичних, прогностичних, орієнтаційно-пошукових, структурно-змістовних, конструктивних, контрольно-оціночних), які відображають задачі, зміст і алгоритм педагогічного проектування¹³⁶.

¹³⁴ Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна. – Житомир, 2004. – 230 с.

¹³⁵ Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Херсон, 2005. – 227 с.

¹³⁶ Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коновальчук Іван Іванович. – Київ, 1999. – 185 с.

Проаналізовано особливості підготовки майбутніх учителів до педагогічного консультування суб'єктів навчально-виховної діяльності в теорії та практики зарубіжної та вітчизняної педагогіки та психології¹³⁷. В останні роки актуалізується проблема підготовки майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності (Р.Ю. Васильєва). У процесі дослідження проаналізовано базові поняття; обґрунтовано педагогічні умови, критерії та рівні підготовки вчителів до формування безпечної поведінки підлітків; розроблено технологію їх реалізації в процесі вивчення дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", спецкурсу "Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності" з використанням активних методів навчання¹³⁸.

Здійснено монографічне дослідження, в якому обґрунтовано філософські, психолого-педагогічні засади та ціннісні аспекти здоров'я та здорового способу життя, проаналізовано концептуальні положення і наукові підходи до дослідження здорового способу життя у конкретному напрямку – професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. Розроблено та апробовано концептуальну модель, організаційно-педагогічні умови та методику професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування у підлітків здорового способу життя¹³⁹.

Низка досліджень науковців школи присвячена **актуальним проблемам виховання** учнівської молоді. Серед них: дослідження з проблеми формування громадянських цінностей старшокласників ЗНЗ як сукупності способів і критеріїв, на базі яких учнями здійснюється оцінювання явищ суспільного життя, що закріплюються у суспільній свідомості суб'єкта у ході громадянської освіти і виховання. Формування громадянських цінностей старшокласників визначене як процес, що веде до певних змін у розвитку особистості в

¹³⁷ Білошицька Т.Ю. Підготовка майбутніх учителів до педагогічного консультування суб'єктів навчально-виховного процесу: автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білошицька Т.Ю. – Житомир, 2015. – 20 с.

¹³⁸ Васильєва Р. Ю. Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Васильєва Регіна Юхимівна. – Житомир, 2010. – 272 с.

¹³⁹ Вознюк О. В. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Ф. М. Калінчук. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франко, 2012. – 408 с.

результаті передачі соціально-історичного досвіду та спільної діяльності учасників процесу громадянської освіти й громадянського виховання у загальноосвітньому навчальному закладі (Л.В. Корінна). Розроблена модель такої діяльності, яка вміщує наступні компоненти: цілемотиваційний (соціально-концептуальне, поетапне, оперативне); змістовий (відповідний зміст, форми і методи); емоційно-інтелектуальний (формування громадянських цінностей на рівні сприйняття, організації діяльності, оцінки). Результат застосування моделі відображено в системі громадянських цінностей старшокласників: громадянська надія, громадянська впевненість, громадянська мужність і самоповага, громадянська довіра та самооцінка¹⁴⁰.

Досліджено також процес формування гуманістичного ідеалу старшокласників у нових соціокультурних умовах, у яких нерідко домінують матеріально-прагматичні цінності (А.П. Вірковський). Виявлено духовно-моральні якості, що визначають змістовий аспект гуманістичного ідеалу (повага до людської гідності, доброта, співчуття, справедливість), а також інваріанті компоненти самоактивності особистості (здатність до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти). У процесі експерименту застосовано комплекс активних методів: ділові ігри, педагогічні задачі, тренінги, диспути, гуманістично зорієнтовані технології самовдосконалення особистості. Розроблена й експериментально підтверджена теоретична модель та технологія формування гуманістичного ідеалу старшокласників¹⁴¹.

Серед актуальних виховних проблем нагальною постає проблема ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників, досліджена в історико-педагогічному контексті (кінець XX – початок XXI століття) (В.І. Слінчук). У роботі представлено стан проблеми, термінологічне поле "цінності", визначено динаміку системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Обґрунтовано

¹⁴⁰ Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Корінна Людмила Віталіївна. – Київ, 2005. – 226 с.

¹⁴¹ Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – Київ, 2002. – 240 с.

періодизацію розвитку системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників відповідно до суспільно-політичних та педагогічних умов. Виявлено основні системоутворювальні компоненти моделі аксіологічно спрямованого навчально-виховного процесу. У процесі дослідження підготовлено методичний посібник "Уміння вчитися через призму ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників"¹⁴². Досліджено ціннісні засади діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів України (К.В. Левківська¹⁴³).

Цікавим і повчальним виявилось дослідження особливостей виховання підлітка з одинокією сім'єю у вітчизняній та зарубіжній теорії й практиці (В.В. Капелюк). У результаті проведеного дослідження виділено типологію одинокіх сімей за такими критеріями (соціальний статус, матеріальне становище, рівень конфліктності, вік батьків, наявність близьких родичів, здоров'я дитини). Розроблено педагогічно зорієнтовану модель, технологію та зміст, форми і методи формування особистості підлітка з одинокією сім'єю засобами родинного та шкільного виховання. Виявлено необхідні педагогічні умови: педагогічна освіта батьків, співробітництво, позиція рівноправності; різноманіття форм співпраці; створення груп підтримки тощо¹⁴⁴.

Виділимо ще один аспект цієї проблеми – підготовка **майбутніх фахівців до виховної роботи**. У цьому напрямі привертає увагу дослідження процесу формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби (Ю.Г. Корнійчук). Окреслена готовність тлумачиться науковцем як інтегроване системне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутнього офіцера, які характеризують його переконання, погляди, мотиви, почуття, ставлення та відношення до виховної діяльності. Такий підхід

¹⁴² Слінчук В. І. Проблема формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників загальноосвітньої школи у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Слінчук Валентина Іванівна. – Житомир, 2010. – 272 с.

¹⁴³ Левківська К. В.. Ціннісні засади діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів України: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Левківська Кристина Валеріївна. – Житомир, 2015. – 282 с.

¹⁴⁴ Капелюк В. В. Формування особистості підлітка в одинокіх сім'ях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Капелюк Володимир Володимирович. – Херсон, 2007. – 213 с.

сприяв розробці відповідної структури з наступними компонентами: когнітивний (сукупність загальнокультурних, психолого-педагогічних, соціокультурних знань про сутність, специфіку і зміст виховної діяльності з військовослужбовцями); мотиваційно-ціннісний (усвідомлене ставлення майбутніх вихователів до організації виховної діяльності); поведінковий (комплекс умінь та навичок у досліджуваній сфері); рефлексивно-оцінний (спрямованість на пізнання й аналіз курсантом власної свідомості та діяльності). Визначено систему критеріїв, показників готовності курсантів ВВНЗ. Обґрунтовано необхідну технологію як сукупність педагогічних умов, принципів, етапів, форм, методів, послідовних і алгоритмізованих, спрямованих на оволодіння курсантами методикою організації виховної роботи.

Дещо іншого спрямування є дослідження О.В. Горай, яке присвячено проблемі підготовки майбутніх медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи зі школярами. Базове поняття розглядається як систематичний і цілеспрямований педагогічний вплив на особистість вихованця з метою формування у нього санітарно-гігієнічних знань, гігієнічно-правильної поведінки та вироблення життєвих навичок, установки на здоровий спосіб життя. Визначено структуру, критерії відповідної готовності медичних сестер та їх компоненти: ціле-мотиваційний, змістовий, практичний, рефлексивний та особистісний. Доведена ефективність моделі професійної підготовки фахівців до визначеного напрямку; у процесі навчання реалізовано спецкурс "Санітарно-гігієнічне виховання та профілактична робота зі школярами"; виявлено позитивну динаміку змін у показниках означеної підготовки під впливом розробленої моделі ¹⁴⁵.

Підготовка майбутніх учителів у процесі предметної спеціалізації. У цьому напрямі виокремлюється низка досліджень. Серед них проблема підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників у історико-педагогічному та сучасному контекстах (В.В. Танська). Обґрунтовано базові поняття, функціонально-структурну модель підготовки майбутнього вчителя біології, яка вміщує наступні компоненти: функціональні

¹⁴⁵ Горай О. В. Підготовка медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи зі школярами: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Горай Ольга Віцентіївна. – Житомир, 2012. – 315 с.

(діагностико-корегуючий, розвивально-проективний, стимулюючоспонукальний, організаторський, контрольно-оцінний) та структурні (ціле-мотиваційний, інформаційний, діяльнісний, емоційно-ціннісний, творчо-пошуковий). Розроблено, експериментально підтверджена ефективність технології формування готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників¹⁴⁶.

Проаналізовано застосування методу проектів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (Ю.М. Жилияєва). Обґрунтовано необхідність урахування предметної спеціалізації майбутніх учителів іноземних мов у визначеному напрямі та доцільність використання методу проектів для підвищення її ефективності. Виділено систему знань, умінь та навичок, які складають компоненти професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів іноземних мов та готовності до проектної діяльності. Визначено відповідні критерії та рівні сформованості такої готовності. Розроблено та експериментально перевірено технологію застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов¹⁴⁷.

Проаналізовано особливості професійно-педагогічної і майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії (А.М. Чернишова)¹⁴⁸. Здійснено дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів¹⁴⁹.

Актуальною постає проблема обґрунтування теоретичних засад забезпечення професійно спрямованого навчання предметів природничо-математичного циклу в медичних коледжах (В.А. Копетчук). Науковцем проаналізовано особливості

¹⁴⁶ Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Танська Валентина Володимирівна. – Житомир, 2006. – 278 с.

¹⁴⁷ Жилияєва Ю. М. Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Жилияєва Юлія Миколаївна. – Житомир, 2012. – 261 с.

¹⁴⁸ Чернишова А. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / А. М. Чернишова. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. – 20 с.

¹⁴⁹ Жуковський Є. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Євгеній Іванович Жуковський. – Житомир, 2014. – 281 с.

організаційно-педагогічних умов професійно спрямованого навчання, розроблено модель, яка містить: відповідну структуру, соціально-особистісну мотивацію, ціннісні орієнтації, способи діяльності, рефлексію одержаного результату, дидактичні компоненти та етапи формування професійно спрямованого навчання. Експериментально підтверджено ефективність розробленої моделі ¹⁵⁰.

До значущих віднесемо проблему формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу (О.Л. Башманівський). Проведене дослідження важливе для підготовки майбутніх учителів-філологів, оскільки науковець аналізує історію дидактики щодо формування інтелектуальних умінь, уточнює базові поняття; здійснює науковий аналіз змісту предметів мовно-літературного циклу та досліджує їх вплив на розвиток таких умінь. У роботі визначено структуру, ознаки, рівні сформованості зазначених вмінь; обґрунтовано необхідні дидактичні умови та діагностичну методику; запроваджено модель науково-методичне забезпечення формування інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу ¹⁵¹.

Важливою також постає проблема формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки (М.Б. Агапова). Досліджено історичні аспекти та методологічні засади розвитку професійних інтересів у сфері професійно-технічної освіти. Розроблено їх структуру та технологію впровадження у навчальний процес ПТНЗ ¹⁵². Виявлено педагогічні умови організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів ¹⁵³. Також досліджено особливості професійної підготовки магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти

¹⁵⁰ Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Копетчук Валентина Анатоліївна. – Київ, 2009. – 252 с.

¹⁵¹ Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Башманівський Олексій Леонідович. – Київ, 2009. – 254 с.

¹⁵² Агапова М. Б. Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Агапова Марина Борисівна. – Житомир, 2008. – 297 с.

¹⁵³ Коваленко В. О. Педагогічні умови організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. О. Коваленко. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. – 20 с.

(І.Р. Махновська)¹⁵⁴, проаналізовано процес формування професійно-педагогічної компетенції сестри сімейної медицини у процесі фахової підготовки (З.П. Шарлович)¹⁵⁵.

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів. Цікаву проблему порушує О.Є. Антонова, яка дослідила розвиток творчих здібностей та обдарувань майбутніх учителів, а також вивчила питання розвитку обдарованості загалом та педагогічної обдарованості майбутнього вчителя зокрема. Автором ґрунтовно проаналізовано філософську, історичну, психологічну та педагогічну літературу у визначеному напрямі, здійснено порівняльний аналіз реалізації проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у розвинених країнах світу, простежено основні тенденції у розвитку цієї проблеми, виокремлено загальні підходи, форми та методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Теоретично обґрунтовано модель педагогічної обдарованості, запропоновано методiku навчання педагогічно обдарованих студентів¹⁵⁶. Досліджено один з аспектів актуальної проблеми – підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів (Ю.М. Клименюк). Уточнено поняття "обдарованість" та "інтелектуальна обдарованість"; проаналізовано моделі інтелектуальної обдарованості у науковій літературі. Запропоновано технологію підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів на основі збагачення змісту традиційних курсів педагогіки та історії педагогіки; розроблено та запроваджено спецкурс "Підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями"; визначено перспективні напрями розвитку проблеми підготовки вчителя до навчання обдарованої молоді в Україні. Матеріали досліджень представлено у

¹⁵⁴ Махновська І.Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти. : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / І.Р. Махновська. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2015. – 20 с.

¹⁵⁵ Шарлович З.П. Формування професійно-педагогічної компетенції сестри сімейної медицини у процесі фахової підготовки : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / З.П. Шарлович. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2015. – 20 с.

¹⁵⁶ Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 456 с. ; Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

спільній монографії О.Є. Антонової та Ю.М. Клименюк¹⁵⁷. Досліджено проблему формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегрованого підходу¹⁵⁸.

З-поміж інших виділимо проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів (Н.М. Колесник). Досліджено: історико-педагогічний аспект становлення художньо-технічної творчості учнів в Україні та за кордоном, базові поняття та наукові підходи до підготовки майбутніх учителів у досліджуваній сфері. Визначено художньо-технічний компонент у змісті професійної освіти вчителя. Створено відповідну модель (її компоненти: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний), виявлено критеріальні характеристики готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Розроблено та впроваджено у навчальний процес ВНЗ ефективну технологію поетапної підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі¹⁵⁹.

Оригінальним є дослідження О.М. Піддубної, у якому проаналізовано розвиток та становлення народної художньої творчості. Окреслено теоретичні засади використання народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Визначено критерії, показники рівнів готовності студентів до визначеного виду педагогічної діяльності. Обґрунтовано та реалізовано ефективну модель фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 263 с.

¹⁵⁸ Ващук О.В. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегрованого підходу : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ващук О.В. – Житомир, 2014. – 20 с.

¹⁵⁹ Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 335 с.

¹⁶⁰ Піддубна О. М. Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Піддубна Оксана Михайлівна. – Житомир, 2010. – 280 с.

Представлено нове практичне вирішення актуальної проблеми формування творчої активності вчителів музики засобами комп'ютерних технологій (В.В. Луценко). На основі філософських, психолого-педагогічних, музикознавчих джерел, практичного досвіду визначено поняття "творча активність майбутнього вчителя музики". Виявлено шляхи застосування комп'ютерних технологій в освіті та у підготовці майбутнього вчителя музики, визначено зміст поняття "музично-комп'ютерні технології". Обґрунтовано принципи, педагогічні умови, етапи, методи та розроблено модель, критерії, показники, поетапну методику формування творчої активності майбутнього вчителя музики, спрямовану на набуття досвіду усвідомленої творчої діяльності засобами музично-комп'ютерних технологій ¹⁶¹.

Окремі дослідження присвячені вивченню регіональних історико-педагогічних проблем. Так, у дослідженні Н.М. Бовсунівської здійснено історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку шкільної музичної освіти на Волині. Виявлено особливості змісту музичної освіти у навчальних закладах регіону; проаналізовано взаємозв'язок музичної освіти та просвітницького життя Волинської губернії; розкрито музично-педагогічну діяльність відомих музикантів, педагогів, співаків, композиторів XIX – початку XX століття; виокремлено дидактичну та методичну специфіку окремих музичних навчальних закладів Волинської губернії ¹⁶².

Актуальна проблема **підготовки майбутніх учителів/фахівців до міжособистісної взаємодії** суб'єктів освіти висвітлено різноаспектно: проаналізовано основні напрями та підходи до вивчення проблеми підготовки майбутнього вчителя до *міжособистісної взаємодії* у ситуації конфлікту (Ю.О. Костюшко); розроблено модель конструктивної міжособистісної взаємодії у конфліктній педагогічній ситуації; теоретично обґрунтовано

¹⁶¹ Луценко В. В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луценко Віктор Васильович. – Житомир, 2009. – 252 с.

¹⁶² Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовсунівська Наталія Миколаївна. – Житомир, 2004. – 231 с.

педагогічні умови та критерії визначення рівнів готовності студентів у цьому напрямі ¹⁶³.

Досліджено теоретичні засади проблеми педагогічного забезпечення *розвивальної взаємодії* вчителя та учня у процесі особистісно орієнтованого навчання. Обґрунтовано модель, педагогічні умови та систему організації особистісно орієнтованого навчання, концептуальною ідеєю якого є суб'єкт-суб'єктна взаємодія головних учасників навчально-виховного процесу (С.Л. Яценко) ¹⁶⁴. Визначено педагогічні умови та розроблено модель, критерії, їх показники та рівні підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Н.В. Захарчук). Доведена ефективність поетапного впровадження розробленої моделі та відповідного спецкурсу в навчальний процес ВТНЗ ¹⁶⁵.

У цьому напрямі проведено ряд досліджень проблеми формування готовності студентів медичних коледжів до взаємодії у професійній діяльності. Зокрема, обґрунтовано теоретичні засади, авторську модель, зміст, визначено структурні компоненти, показники й рівні сформованості підготовки майбутніх медичних працівників до комунікативної взаємодії; розроблено та реалізовано у практиці діяльності медичних навчальних закладів відповідний спецкурс (С.Д. Поплавська) ¹⁶⁶. Досліджено проблему підготовки студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій (Н.В. Шигонська). Визначено сутність професійної взаємодії медичних працівників як цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпосереднього або опосередкованого, одночасного впливу медичного працівника та пацієнта один на одного під час надання медичної послуги при спрямовуючій ролі медичного фахівця;

¹⁶³ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.

¹⁶⁴ Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

¹⁶⁵ Захарчук Н. В. Підготовка майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Захарчук Наталія Василівна. – К., 2011. – 251 с.

¹⁶⁶ Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 266 с.

розроблено структуру готовності медичних працівників до професійної взаємодії. Експериментально доведена ефективність створеної технології, в основу якої покладено спецкурс "Основи професійної взаємодії медичних працівників" та використання методу моделювання¹⁶⁷.

Продовжує досліджувати проблему взаємодії Н.В. Гагіна, яка проаналізувала аспект формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту майбутніх менеджерів. Останнє тлумачиться як суб'єкт-суб'єктний міжособистісний контакт гуманістичної спрямованості, що ґрунтується на відповідних вміннях, певний рівень сформованості яких забезпечує реалізацію компетентної з конфліктологічної точки зору діяльності щодо виявлення причин та продуктивного розв'язання конфлікту. Уточнено сутність, структуру, особливості та вміння конструктивної взаємодії (організаторські, аналітичні, комунікативні, рефлексивні, регулятивні, проєктувальні), виявлено її функції в ситуації конфлікту. Виокремлено відповідні вміння, критерії їх оцінювання та рівні сформованості. Обґрунтовано педагогічні умови (діалогічні, методичні та кооперативного навчання), модель формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту. Експериментально доведена їх ефективність¹⁶⁸.

Залишається вельми актуальною для Житомирщини проблема наслідків ЧАЕС, що позначається і на сфері взаємин суб'єктів освіти. У такому напрямі здійснено ряд досліджень. Вивчено проблему педагогічної корекції порушень у спілкуванні підлітків зони радіологічного контролю (ЗРК) в умовах лікувально-оздоровчого центру (І.В. Літяга). Обґрунтовано базові поняття, складові педагогічної корекції (корекційне навчання, корекційне виховання, корекційний розвиток), що здійснюється в навчально-виховному процесі лікувально-оздоровчих закладів. Побудована загальна стратегія взаємодії та її реалізація під час спілкування, що сприяє зміні поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери та особистісно-

¹⁶⁷ Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна. – Житомир, 2011. – 246 с.

¹⁶⁸ Гагіна Н. В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гагіна Наталя Вікторівна. – Житомир, 2011. – 275 с.

змістових новоутворень партнера. Розроблена та впроваджена у практику автором відповідна модель дозволяє стверджувати, що ефективність педагогічної корекції залежить від її поетапного здійснення, а саме: діагностики (виявлення порушень у сфері спілкування підлітків ЧЗ, створення мотиваційної основи їх усунення); суто корекції (виправлення виявлених недоліків), реконструкції (включення підлітків у різні види діяльності), профілактики (дії медичних працівників, психологів); оцінки (перевірка досягнення позитивних змін під впливом корекційних заходів на сферу спілкування підлітків), а також одночасного їх узгодження на особистісному, мікрогруповому, структурному та мегарівнях. Зміст педагогічної корекції передбачає оволодіння педагогами методами педагогічної корекції відповідно до виділених етапів¹⁶⁹.

У визначеному аспекті здійснено дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю (Т.П. Москвіна). Останнє розглядається як цілеспрямована двостороння взаємодія вихователя та вихованця, спрямована на усвідомлення вихованцем своєї захищеності на основі формування таких властивостей та якостей особистості, як визнання цінності людини, її права на життя й щастя, почуття довіри, чуйності тощо. Розкрито особливості роботи лікувально-оздоровчих закладів для дітей цієї категорії. Обґрунтовано структуру виховної діяльності вчителя, спрямованої на формування гуманних взаємин учнів початкових класів ЗРК. Розроблено методичну систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у визначеній сфері та доведена її ефективність¹⁷⁰.

У контексті ідеї неперервної професійної освіти не втрачає актуальності **проблема організації самостійної роботи**. У зв'язку з цим акцентована увага на організацію самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного

¹⁶⁹ Літяга І. В. Педагогічна корекція порушень у спілкуванні підлітків зони радіологічного контролю (в умовах лікувально-оздоровчого закладу): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Літяга Інна Володимирівна. – Київ, 2002. – 225 с.

¹⁷⁰ Москвіна Т. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Москвіна Тетяна Пилипівна. – Житомир, 2005. – 261 с.

циклу (Н.Г. Сидорчук). Проаналізовано стан проблеми в її історичному розвитку, базові поняття дослідження; теоретично обґрунтовано модель самоосвітньої діяльності вчителя та передумови підвищення її продуктивності. Розроблена та експериментально перевірена технологія формування самоосвітньої діяльності студентів ВПНЗ, що сприяє оволодінню студентами методами самостійної роботи як одного із засобів формування продуктивної самоосвітньої діяльності, класифікованих залежно від рівня їх самоосвітньої активності. Така класифікація дозволяє застосовувати їх на виділених адаптивному, активного формування, трансформуючому етапах організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу¹⁷¹.

У цьому ж напрямі досліджено проблему підвищення продуктивності самостійної роботи студентів у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу в коледжах технічного профілю (О.М. Королюк). З'ясовано сутність базових понять, визначено функції самостійної роботи та її особливості в технічних коледжах. Виявлено індивідуально-типологічні характеристики студентів, досліджено їх прояв у навчальній діяльності, обґрунтовано педагогічні умови її диференціації в коледжах (діагностування властивостей та типологічний розподіл студентів; створення методичного забезпечення; дійове управління на всіх етапах її організації; розвиток позитивної мотивації самостійного навчання; сприятлива атмосфери на заняттях, партнерська взаємодія суб'єктів освіти). Розроблено й експериментально перевірено модель диференціації самостійної роботи студентів у визначеному напрямі, що враховує соціальне замовлення, мету, структурні й функціональні складові, диференціацію її змісту, різні види та методи; відповідні педагогічні умови, реалізацію процесу організації й результат. Все це сприяло підвищенню продуктивності самостійної роботи студентів коледжів, а також підготовки спеціалістів, здатних до самостійного

¹⁷¹ Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. – Київ, 2001. – 218 с.; Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с.

вирішення виробничих завдань¹⁷². Проаналізовано особливості педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти¹⁷³ та виявлено специфіку організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності¹⁷⁴. Проблема фахової підготовки майбутніх спеціалістів має свої особливості, які потребують спеціального дослідження. Нагальною виявилася проблема застосування модульно-рейтингової системи навчання у процесі фахової підготовки у коледжах (О.П. Іванцова). Розкрито сутність модульно-рейтингової системи навчання, переваги новітньої технології та стан розробленості проблеми у визначеному напрямі. Розроблено модель побудови навчального процесу коледжу за модульно-рейтинговою системою. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного впровадження такої системи¹⁷⁵. Також досліджено комплекс педагогічних умов та педагогічної технології професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі (І.Д. Бойчук). Проаналізовано процес становлення системи фармацевтичної освіти в Україні в її історичному розвитку. Теоретично обґрунтовано модель та необхідні організаційні, методичні та психолого-педагогічні умови професійної підготовки фармацевтів, визначено її структурні та функціональні компоненти. Розкрито структуру професійної компетентності фармацевта, визначено критерії і рівні її сформованості. Експериментально перевірено виявлені умови та технологію професійної підготовки майбутнього фармацевта¹⁷⁶.

¹⁷² Королук О. М. Диференціація самостійної роботи студентів коледжів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Королук Олена Миколаївна. – Житомир, 2008. – 228 с.

¹⁷³ Дудчак Г.І. Педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти: : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Г.І Дудчак. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. – 20 с.

¹⁷⁴ Жуковський Є. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Євгеній Іванович Жуковський. – Житомир, 2014. – 281 с.

¹⁷⁵ Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванцова Оксана Петрівна. – Житомир, 2011. – 249 с.

¹⁷⁶ Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Ірина Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 280 с.

Проведено ряд досліджень, у яких аналізуються нестандартні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, привертає увагу проблема формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю (Л.О. Данильчук). У цьому напрямі розроблено відповідна цілісна модель, що включає такі складові: спеціальну та прикладну (габітарний імідж, сигнальний комплекс, мовний етикет), яка проявляється через соціальну перцепцію. Створена продуктивна технологія формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців визначеного профілю, сутність якої полягала у створенні ситуативної практико спрямованої методики навчання. Остання пов'язана з реальними професійними ситуаціями, які узагальнено у навчальних посібниках автора "Основи іміджу та етикету", "Іміджмейкер", "Імідж. Презентація" ¹⁷⁷.

Однією з актуальних і малорозроблених є проблема професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку (Д.С. Вербівський). У визначеному напрямі проаналізовано категоріально-поняттєвий апарат дослідження, ***визначено психолого-педагогічні, професійні та спеціальні умови ефективності формування професійної етики в процесі виробничого навчання дорослих.*** Доведено, що високий рівень сформованості морально-етичних якостей працівників є важливим чинником підвищення продуктивності праці та загального успіху компаній мобільного зв'язку. Обґрунтовано і розроблено функціональну модель формування професійної етики персоналу центрів обслуговування абонентів, реалізовано її в діяльності "Корпоративної школи професійної етики" ¹⁷⁸.

Прикладний аспект дослідження науковців школи передбачає створення сучасного навчально-методичного забезпечення. Ведеться постійна робота з впровадження розроблених концептуальних моделей, технологій, методичних систем, педагогічних умов у навчальних процес ВНЗ. Створено науково-

¹⁷⁷ Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 267 с.

¹⁷⁸ Вербівський Д. С. Формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вербівський Дмитрій Сергійович. – Житомир, 2012. – 292 с.

методичне забезпечення відповідно до державних освітніх стандартів вищої педагогічної освіти, із урахуванням програм педагогічних курсів, а також інноваційних тенденцій у педагогічній теорії та практиці. Навчальні посібники також ґрунтуються на розробленій концептуальній моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (О.А. Дубасенюк)¹⁷⁹, а також створеній моделі базових знань з педагогіки (О.Є. Антонова)¹⁸⁰. Видруковано такі навчальні посібники: з курсу педагогіки¹⁸¹, з історії педагогіки¹⁸², методики викладання педагогіки¹⁸³, технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів¹⁸⁴, методології та методів науково-педагогічного дослідження¹⁸⁵, етнопедагогіки, словники¹⁸⁶. С.С. Вітвицькою розроблено сучасне методичне забезпечення для педагогічної підготовки магістрів: підручник з основ педагогіки вищої школи, практикум з педагогіки вищої

¹⁷⁹ Дубасенюк О. А. Концептуальні положення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., 22–24 квітня 2009 р., Київ–Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 174–183. ; Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванцова Оксана Петрівна. – Житомир, 2011. – 249 с.

¹⁸⁰ Антонова О. Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Антонова Олена Євгеніївна. – К., 2000. – 247 с.; Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид. 2-ге, доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 270 с.

¹⁸¹ Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с. ; Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2006. – 354 с.; Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с.

¹⁸² Історія педагогіки / [за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1999. – 336 с.

¹⁸³ Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – [2-ге вид., доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 376 с.

¹⁸⁴ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

¹⁸⁵ Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

¹⁸⁶ Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії : словник / [автор-укладач Якса Н. В.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.

школи¹⁸⁷. Всі представлені науково-методичні видання отримали Гриф МОН України. Зміцнюються зв'язки з науковими закладами Житомирщини. Стали традиціями проведення регіональних семінарів, круглих столів "Педагогічна наука – практиці" (м. Новоград-Волинський, м. Радомишль, м. Коростень та ін.), на яких науковці знайомлять педагогів із сучасними науковими здобутками.

Отже, впродовж 27 років Житомирська наукова школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" успішно розвивається. За цей період науковцями школи захищено 8 докторських та 60 кандидатських дисертацій, підготовлено до захисту ще 3 докторських та 10 кандидатських дисертацій; опубліковано понад 2000 наукових та науково-методичних праць, з них: 50 монографій, 97 навчальних посібників та науково-методичних збірників, 205 методичних рекомендацій і близько 2000 статей, з них значна частина надрукована у фахових виданнях Педагогічна складова домінує у класичному Житомирському державному університеті, де створено і розвиваються Інститут педагогіки, чотири педагогічні кафедри, з 2004 року діє спеціалізована вчена рада з педагогіки по захисту докторських та кандидатських дисертацій.

У складі наукової школи продовжують працювати: з 1999 р. науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури", (керівник – проф. С.С. Вітвицька), з 2003 р. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (директор центру – проф. О.Є. Антонова), з 2007 р. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю.О. Костюшко), з 2004 р. науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти" (керівник – доц. Н.Г. Сидорчук), з 2005 р. науково-методична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся"

¹⁸⁷ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.; Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.; Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ, 2005 – 398 с.

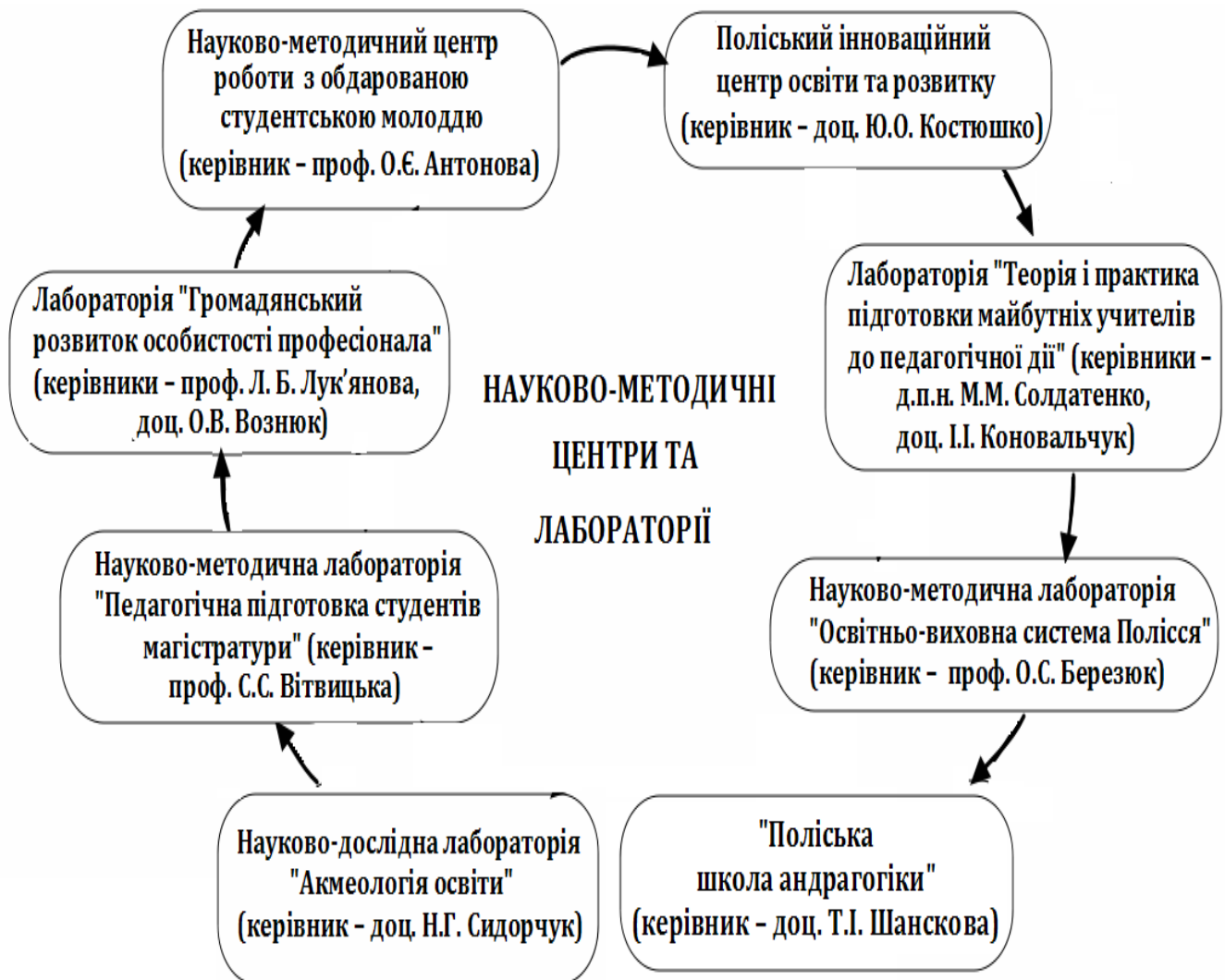
(керівник проф. О.С. Березюк)¹⁸⁸, науково-дослідна лабораторія "Поліська школа андрагогіки" (керівник – доц. Т.І. Шанскова).

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (за спільною угодою): а) лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала" – координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ІПООД НАПН України, професор Л.Б. Лук'янова та доцент ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк; б) лабораторія "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії". Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПООД НАПН України, професор М.М. Солдатенко та доцент ЖДУ ім. І. Франка І.І. Коновальчук.

На базі кафедри педагогіки ЖДУ та двох міжвідомчих лабораторій спільно з ІПООД НАПН України у 2011 р. проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю на тему "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії". Продовжують розвиватися наукові зв'язки з Санкт-Петербурзькою академією акмеологічних наук (Росія) та Українською академією акмеологічних наук (Київський університет імені Бориса Грінченка), з Оломоуцьким університетом (Чехія). Упродовж останніх десятиліть науковці ЖДУ брали участь у низці міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема у Міжнародній науковій конференції – Ананьївські читання – 2013 "Психология в здравоохранении". СПб, Санкт-Петербургский державний університет, 22-24 жовтня 2013 р. У межах читань проведено Круглий стіл "Акмеология здоровья и творческого долголетия человека" (к 90-летнему юбилею Кузьминой Н.В. СПб – 22 октября 2013). Спільно з науковцями Київського університета

¹⁸⁸ Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка // Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико- педагогічний процес : [монографія / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса, В. Є. Єремеева, Т. П. Москвіна, Л. О. Данильчук, М. Б. Агапова та інші / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 9–23.; Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Копетчук Валентина Анатоліївна. – Київ, 2009. – 252 с.

імені Бориса Грінченка житомиряне брали участь у ряді міжнародних науково-практичних конференцій "Акмеологія – наука ХХІ століття" (Київ, 2014), міжнародна науково-практична конференція "Становлення та розвиток акмеології: теоретичні та прикладні аспекти" (Житомир, 2015).



Науковці Житомирської науково-педагогічної школи залучені і до вивчення проблем андрагогіки. У 2013 році проведено Міжрегіональний семінар з міжнародною участю" спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Відділ андрагогіки) на тему "Особистісний розвиток дорослої людини в системі неперервної освіти" (Житомир, Київ, 2013). У 2014 році відбулася I Міжнародна науково-практична конференція "Освіта дорослих у контексті сталого розвитку" (Київ, 2014) за участю

житомирських науковців, а також форум "Європейський Союз – Україна: освіта дорослих" (Київ, 2014).

Як зазначалося, ЖДУ ім. Івана Франка став співзасновником Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, п'ять докторів наук, професори наукової школи (О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, О.В. Вознюк, Н.Г. Сидорчук) є дійсними членами Академії, 12 кандидатів наук, професори, доценти ЖДУ – член-кореспондентами Академії. Науковці школи спільно з НДІ НАПН України, Вінницьким соціально-економічним інститутом Університету "Україна" провели низку міжнародних науково-практичних конференцій з проблеми розвитку духовної культури особистості та креативних освітніх технологій, яку організувала Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. В останні роки відбулися: X міжнародна науково-методична конференція "Креативні технології морального виховання молоді як основа успішного розвитку особистості" (Вінниця, 2013), IV міжнародний семінар "Новітні технології у світлі духовних цінностей європейської цивілізації" (Вінниця, 2014), XII Міжнародна науково-методична конференція "Формування патріотизму та полікультурної компетенції майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю" (Бар-Вінниця, 2015). Відзначимо, що у 2011 році отримано Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – наукового журналу "Креативна педагогіка".

Продовжують, як зазначалося, розвиватися науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничого Комплексу "Полісся", який охоплює понад 20 навчальних закладів Житомирщини, зокрема з Житомирським обласним педагогічним ліцеєм, на базі якого спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України організована Академія педагогічної майстерності. Крім того, видруковано ряд збірників науково-методичних праць спільно з членами ННВ комплексу "Полісся", в якому висвітлюються проблеми підвищення якості освіти у вищих і середніх навчальних закладах та впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику в контексті євроінтеграційних процесів.

Результати діяльності наукової школи було неодноразово представлено на міжнародних виставках, де отримано золоті медалі. Так, у 2012 році науковцями школи отримано золоту медаль на

Третій Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2012" за вагомий внесок у діяльність вищого навчального закладу з підвищення якості підготовки фахівців. У рамках – Четвертої Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2013" отримано золоту медаль у номінації "Упровадження системи компетенцій у навчальний процес як основи якісної професійної підготовки фахівців вищої освіти" та срібну медаль у номінації "Управління і науково-методичний супровід інноваційного розвитку сучасних закладів освіти". У межах П'ятої міжнародної виставки "Сучасні навчальні заклади – 2014" членами наукової школи представлено низку наукових проектів, завдяки яким ЖДУ отримано почесну нагороду "Лідер року".

У дослідженнях науковців школи важливе місце займає полонійська тематика та міжнародна україно-польська співпраця, яка здійснюється в декількох напрямках: вивчення наукових праць польських учених у сфері філософії освіти, дидактики, теорії й методики виховання, професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; проведення досліджень із полонійської тематики, зокрема порівняльні дослідження особливостей педагогічної освіти в Україні та Польщі; організовано міжнародні україно-польські та польсько-українські наукові форуми, конференції: V україно-польський науковий форум з теми "Інтердисциплінарна педагогіка та її субдисципліни" (Краків, р. Польща, 2013), Міжнародна наукова конференція "Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія" (Київ, 2013), *Praca wspieraniem w osiaganiu dojrzalosci ludzkiej i religijnej Z okazji 70. rocznicy smierci ks. Mieczyslaw Kuznowicza SJ zalozyciela Zwiazku Mlodziezy Przemyslowej i Rukodzielniczej w Krakowie* : Międzynarodowa Konferencja Naukowa (Kraków, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2015 r).

Щорічно проводяться міжнародні конференції: "Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах" (Житомир, 2014), Міжнародний освітній конгрес (Київ, 2014), VI міжнародний науковий україно-польський форум "Освіта для сучасності" (Київ, 2015).

Науковці школи постійно публікуються у науковому часописі "Українська полоністика" та у міжнародних збірниках наукових праць (О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.В. Якса, О.В. Вознюк, О.Б. Слоньовська та ін). Зокрема, низка публікацій

здійснена у польсько-українському та україно-польському щорічнику – Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало¹⁸⁹. Під керівництвом науковців школи студенти брали участь у конкурсах на інноваційну статтю в рамках міжнародного проекту "Науковий дебют 2011-2014". Провідна тема конкурсу – "Сталий розвиток". За цей період наукові статті 20 студентів отримали схвальну оцінку, зокрема, студенти О. Антонов, Г. Мазур, Л. Лозовська. брали участь у завершальному етапі конкурсу у Варшаві.

Таким чином, науковцями школи проведено значну роботу в напрямі збагачення теорії і методики професійної освіти, теорії і методики виховання.

Перспективні напрями дослідження Житомирської науково-педагогічної школи: подальша розробка теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти, теоретичні і методичні основи проблеми особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів, духовно-моральні засади розвитку майбутніх фахівців, проблема обдарованості у сучасному вимірі, теоретичні й методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, розробка інноваційних педагогічних технологій, теоретичні й методичні засади розвитку креативної освіти в системі неперервної професійної освіти, етнопедагогічний компонент освітньо-виховних систем України.

¹⁸⁹ Дубасенюк О. А. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український, україно-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало, – Ченстохова–Київ, 2011. – Вип. XIII. – С. 162–166.; Dubaseniuk O. Problemy uczelni wyższych ns Ukrainie w kontekście postanowień Deklaracji Bolońskiej / O. Dubaseniuk, P. Povidayko // Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z unią europejską / Praca zbiorowa pod redakcją naukową Jerzego Mączyńskiego i Jolanty Zamorskiej. – Legnica, 2006. – P. 63–68.; Dubaseniuk O. A. Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli w systemie kształcenia uniwersyteckiego / O. A. Dubaseniuk // Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych. – Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji. – Państwowy Instytut Badawczy. – Radom, 2007. – P. 152–155.

ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

Професійна підготовка майбутніх учителів базується на концептуальних положеннях Закону України “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття), Національній доктрини розвитку освіти (2002). Сучасні соціокультурні зміни у суспільстві супроводжуються складними процесами, що позначається на формуванні особистості, її світосприйняття та ціннісно-сміслових орієнтирах. За цих умов до особистості вчителя, його педагогічної діяльності висуваються нові вимоги (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, М.М. Боритко, Н.В. Гузій, І.А. Зязюн, І.А. Колесникова, В. Г. Кремень, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін, та інші). Учитель має бути не тільки професійно компетентним фахівцем, але й бути зорієнтованим на розвиток особистості як суб’єкта життєдіяльності. У зв’язку з цим наголошується на особливій значущості проблеми професійно-педагогічної освіти. Проте стан справ у сфері вищої педагогічної освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Процеси глобалізації та євроінтеграції, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку зумовлюють розвиток людини як головну мету, пріоритетний напрям сучасного прогресу. Виникає потреба в радикальній модернізації галузі; перед державою та суспільством ставляться завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість вирішення їх нагальних проблем у контексті нових світоглядних, соціальних і економічних потреб та новітніх тенденцій. У роботі підкреслено, що освітня діяльність у ВНЗ має ґрунтуватися на таких провідних постулатах:

- 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;
- 2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;
- 3) формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;

4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

У роботі простежено провідні тенденції модернізації педагогічної освіти: спеціалізації з опорою на методологічне пігрунття; врахування природного потенціалу особистості; творче спрямування діяльності; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу; здійснення інноваційних пошуків щодо сучасної методичної системи; безперервність освіти, які зумовлені інтеграційними й глобалізаційними тенденціям. Виділено основні компоненти загального інтеграційного процесу розвитку, а саме: освітні й освітньо-професійні стандарти, зміст різнорівневої системи освіти, навчально-методичне забезпечення, методи, засоби і технології в системі освіти, оцінювання рівнів навчальних досягнень і професійних компетентностей, післядипломної освіти, комп'ютерні мережі навчальних закладів, бази освітніх і наукових даних та ін., що характеризуються парадигмальною спрямованістю.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи освіти в Україні в умовах окреслених глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських та світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства. Відтак, смисл і мета освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом.

У розділі розглянуто педагогічні інновації як підгрунття модернізації освітньої галузі. На основі вивчення історії розвитку проблеми у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, законодавчої бази, виявлено ряд перспективним напрямів наукового пошуку, пов'язаного з розвитку авторських експериментальних шкіл, ідей та творчих наробок педагогів-новаторів. Відзначено особливу роль креативного вчителя, якому притаманне усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; здатність до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненість у продуктивній діяльності; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання труднощів; поєднання інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури; рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності; здатність до педагогічної рефлексії.

Висвітлено інноваційний досвід ЖДУ імені Івана Франка, зокрема діяльність ННБК "Полісся", роботу науково-методичних центрів та лабораторій. Представлено напрями міжнародної співпраці університету у межах створеного Консорціуму університетів Великої Волині, Консорціуму українських університетів та Варшавського університету. Особлива увага приділена україно-польським наукових зв'язкам, зокрема діяльності Центру полоністики. Також окреслено наукові нароби у напрямі акмеології освіти (Санкт-Петербург, Росія), етнопедагогіки (Оломоуцький університет, Чехія). Розкриваються зв'язки з Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Апробація проведеної роботи здійснювалася шляхом проведення міжнародних наукових форумів, науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів.

Отже, Житомирський державний університет імені Івана Франка постає освітнім, культурним та науковим центром Поліського регіону, який забезпечує координацію спільної діяльності науковців навчальних закладів, дає можливість накопичувати інноваційний довід та впроваджувати сучасні технології в освітню сферу Житомирщини. Міжнародна співпраця сприяє підвищенню якості професійної і наукової підготовки майбутніх фахівців та забезпечує необхідні умови для інтеграції університету в європейський освітній та науковий простір. Отже, педагогічна інноватики спрямована на реалізацію нового міждисциплінарного наукового напрямку, який охоплює вивчення питань філософського, психологічного, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти й особистості.

Проаналізовано інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки, подано їх класифікації, зарубіжний досвід. Наголошено, що інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Приділено увагу інформаційно-аналітичній системі дистанційної освіти, що являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу. Охарактеризовано інноваційну позицію викладача, що відрізняється творчою активністю, особистісною готовністю до перегляду і перебудові системи власної діяльності із урахуванням:

1) змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала дослідника;

2) розвинутої рефлексії в діяльності;

3) спрямованістю на проєктований результат, самоорганізацію.

Доведено, що інноваційна спрямованість педагогічної діяльності сьогодні зумовлена рядом обставин:

1) входженням України в європейський простір, упровадженням європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, що передбачає докорінне оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у ВНЗ;

2) посилення гуманітаризації змісту освіти;

3) зміна характеру ставлення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень, що посилює ступінь свободи викладача, який раніше діяв у певних регламентованих умовах;

4) входження ВНЗ у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентноздатності.

Зазначено, що сутністю інноваційних процесів в освіті постають не тільки проблеми вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, але й проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику, які мають вирішуватися інтегровано. До основних складових освітньої інноватики віднесено:

а) теорію створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія);

б) методологію сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті;

в) технологію і досвід практичного застосування освітніх інновацій.

Ці складники розкривають суть інноватики, виявляють загальні закони протікання інноваційного процесу: інноваційно-освітнього середовища, фінальної реалізації інноваційного процесу, стереотипізації, циклового повторення.

В університеті на основі вивчення наукових доробок вітчизняних та зарубіжних учених, розробляються інноваційні освітні технології за рядом напрямів: технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (формування базових педагогічних знань, індивідуалізація навчання, забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, організації самостійної роботи студентів, підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти, поетапне управління процесом моделювання педагогічних ситуацій; формування моральних цінностей у майбутніх учителів, діяльність інноваційних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів; особистісно-орієнтоване навчання, формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності); технологія розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін: з педагогіки школи та історії педагогіки, з педагогіки вищої школи, з методики викладання педагогіки, з етнопедагогіки та ін.; технології роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю; технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів; технології модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання); технології удосконалення професійно-методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови; технології підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності та ін.

Розроблено структуру готовності майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, які мають формуватися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Досвід розробки та впровадження інноваційних технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розвинулась потреба глибше пізнати сутність різноманітних

педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; у майбутніх учителів сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку природних можливостей.

Представлено прогресивну форму наукової діяльності, яка стимулює інноваційні процеси у вищій школі, Житомирську науково-педагогічну школу "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів. У процесі 27-річного розвитку наукового колективу пройдено наступні етапи: аналітико-пошуковий, диференціації наукових знань, систематизації та узагальнення здобутих наукових знань, концептуалізації наукових знань. У діяльності наукової школи реалізовано наступні концепти: теоретичний – охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо; ціннісно-світоглядний – вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, погляди, прагнення, які складають підґрунтя особистісного та професійного розвитку, майбутніх педагогів; технологічний – включає перспективні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема технології роботи з обдарованими дітьми та молоддю; технології роботи у сфері освіти дорослих; технології підготовки творчого вчителя тощо. На цій основі науковці Житомирської науково-педагогічної школи обґрунтували концептуальні засади та методологічні підходи до вищої освіти в умовах інформаційного суспільства та дослідили проблему впровадження інновацій в освітню практику ВНЗ у контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів. Крім того, викладачі розробляють і такий перспективний напрям – проблему креативної педагогіки на основі узагальнення наукових і практичних здобутків різних регіонів України щодо теорії і практики креативної освіти. Окреслено теоретико-методологічні та прикладні аспекти креативної професійної освіти майбутнього учителя, висвітлено інноваційні креативні технології у вищій школі та особливості їх упровадження у процес професійної підготовки майбутнього фахівця.

У діяльності наукової школи обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної освіти, уточнено

відповідний категоріально-поняттєвий апарат. Досліджено поняттєвий масив дефініцій: "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм виховної діяльності", "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність" та ін. У дослідженнях науковців школи реалізовано сучасні наукові підходи: системний, інтегративний, особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, інтегративний, компетентнісний, технологічний, задачний та ін.

Охарактеризовано діяльність науково-методичних осередків таких як: науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури", Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, Поліський інноваційний центр освіти та розвитку, науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти", науково-методична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся", науково-дослідна лабораторія "Поліська школа андрагогіки". Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Результати діяльності наукової школи отримали схвальну оцінку і нагороди на міжнародних виставках "Сучасні навчальні заклади", членами наукової школи представлено низку наукових проєктів. У межах школи здійснюється широка міжнародна співпраця, до якої залучені і студенти-дослідники, які брали участь у конкурсах на інноваційну статтю в рамках міжнародного проєкту "Науковий дебют 2011-2014". Відтак, науковцями школи проведено значну роботу в напрямі збагачення теорії і методики професійної освіти, теорії і методики виховання.

Таким чином, розкрито тенденції, особливості модернізації системи освіти в Україні, простежено інноваційні процеси у вищій школі, проаналізовано діяльність Житомирської науково-педагогічної школи, яка сприяє впровадженню інновацій у педагогічну теорію та практику.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

2.1. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ

Як засвідчує аналіз наукових джерел, у теорії та практиці професійної освіти накопичено значний прогресивний досвід, виявлено та проаналізовано провідні тенденції у цій сфері, обґрунтовано сучасні наукові підходи та парадигми, ідеї та принципи яких можуть стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів. При цьому провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, науково-методичні засади освіти, формується педагогічне мислення, професіоналізм майбутнього вчителя.

Наука як форма практично-духовної діяльності людей має на меті осягнення істини та відкриття об'єктивних законів (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, Г.П. Васянович, В.Г. Кремень, П.Ю. Саух). Наука при цьому постає творчою діяльністю щодо отримання нового знання, а результатом цієї діяльності є сукупність знань, приведених у цілісну систему на основі певних принципів. Відтак, актуальним є дослідження ресурсів науки як форми суспільної свідомості щодо реалізації сучасних завдань з професійної підготовки майбутніх учителів. Важливим при цьому є завдання з обґрунтування наукових засад професійно-педагогічної підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності.

Професійна педагогіка – синтетична наука. Більш ніж 80% педагогічної лексики й наукових категорій педагогіки запозичено з інших наук. Вона оперує загальнонауковими, філософськими, конкретно-науковими й специфічними для даної науки поняттями. Філософські поняття, якими користується професійна педагогіка, відображають найбільш загальні риси й зв'язки, закономірності й тенденції розвитку самої педагогіки й тієї частини дійсності, що вона вивчає. Загальнонаукові, методологічні поняття характеризують розвиток науки, процеси диференціації й інтеграції наукового знання. Вивчення теорії, проведення педагогічних досліджень, наукове обґрунтування практики неможливе без їхнього використання.

У цілому, педагогічні й конкретно наукові поняття характеризують специфіку педагогіки й складових її дисциплін і напрямів. Відтак, багатобічна й складна діяльність педагогів потребує врахування наукових положень філософії, методології, соціології, напрацювань у сфері педагогіки, психології й інших наук, що мають безпосереднє та опосередковане відношення до професійної освіти. Одна з важливих галузей педагогічної науки є педагогіка вищої школи і, зокрема, педагогічна освіта. Остання детермінована педагогічною практикою та її потребами і розвивається за власними закономірностями. Серед них: спадкоємність (збереження накопичених позитивних знань у нових умовах), чергування відносно спокійних періодів розвитку і періодів докорінної зміни фундаментальних законів і принципів (як це відбулося у період становлення незалежності України), складне поєднання процесів диференціації (виділення нових напрямів професійної педагогіки) та інтеграції (синтез) педагогічного знання, об'єднання когнітивних ресурсів низки гуманітарних наук та їх методів, поглиблення та розширення процесів математизації і комп'ютеризації, теоретизації і діалектолізації сучасної науки, взаємодія гуманітарних і, в тому числі, педагогічних наук, прискорений розвиток науки, неприпустимість догматизації та посилення її соціального значення.

Аналіз наукових джерел¹⁹⁰ дозволяє диференціювати деякі головні критерії наукового пізнання професійної діяльності педагога, серед яких на особливу увагу заслуговують такі напрями:

1) провідне завдання наукового дослідження особливостей професійної діяльності вчителя полягає у виявленні її об'єктивних закономірностей, специфіки педагогічного мислення; звідси впливає орієнтація дослідження переважно на загальні, суттєві властивості предмета, його необхідні характеристики та їх відображення в системі абстракцій або у формі моделей;

¹⁹⁰ Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2006. – 246 с.; Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко и др. / Под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр "Академия", 2005. – 336 с.; Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.; Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с.; Скотний В.Г. Філософія: історичний та систематичний курс. – К.: Знання України, 2005. – 576 с.; Філософія: Учеб. пособие. – Ростов на Дону: "Фенікс", 2003. – 576 с.

2) важливою рисою наукового пізнання є об'єктивність, позбавлення дослідження суб'єктивістських моментів у процесі дослідження особливостей педагогічної діяльності; при цьому важливого значення набуває активність суб'єктів освітнього процесу, реалізація цього положення можлива за умови конструктивно-критичного та самокритичного ставлення до своєї професійної діяльності;

3) наукове пізнання педагогічної діяльності найбільшою мірою орієнтоване на те, щоб стати "керівництвом до дії", сприяти позитивним змінам педагогічної дійсності та управлінню реальним навчально-педагогічним процесом; життєвий сенс наукового пошуку може бути відображене формулою: "знати, щоб передбачати, передбачати, щоб практично діяти" і не тільки сьогодні, але й у майбутньому";

4) наукове пізнання у сфері професійної освіти являє собою складний суперечливий процес відтворення знань, які створюють цілісну розвивальну систему понять, теорій, гіпотез, законів; науковий пошук містить педагогічну практику, а також передбачає узагальнення системи фактів, поглиблює і розвиває теоретичні положення та уточнює базові поняття; у процесі розвитку педагогічної науки відбувається процес безперервного самооновлення наукою свого концептуального арсеналу, теоретичних засад;

5) у процесі дослідження застосовуються різноманітні підходи: системний, синергетичний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований та ін., а також комплекс науково-педагогічних методів;

6) для наукового пізнання характерна строга доведеність, обґрунтованість отриманих результатів, достовірність висновків; разом з тим, процес наукового пошуку містить чимало гіпотез, здогадок, передбачень, ймовірність суджень, тому у цьому процесі важливе значення надуває логіко-методологічна підготовка дослідників, їх методологічна культура, постійне вдосконалення свого мислення, вміння правильно застосовувати його закони та принципи;

7) наукове дослідження постійно супроводжується методологічною рефлексією; останнє означає, що в ній вивчення об'єктів, виявлення їх специфіки, властивостей і зв'язків завжди тією чи іншою мірою визначається усвідомленням самих дослідницьких процедур, тобто вивченням методів, засобів та прийомів, за допомогою яких пізнаються досліджувані об'єкти.

Важливою складовою педагогічної культури є методологічна культура педагога, яка виступає вищим показником професійної готовності педагога (В.О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, В.М. Шиянов). До її основних ознак науковці відносять: розуміння процедур, "закріплених" за категоріями філософії й за основними поняттями, що утворюють концептуальне підґрунтя педагогічної науки; усвідомлення поняття професійна освіта як ступеня сходження від абстрактного до конкретного; установка на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності; потреба відтворювати практику педагогічної освіти в поняттєво-термінологічній системі педагогіки; прагнення виявити єдність і наступність педагогічного знання в його історичному розвитку; критичне ставлення до "самоочевидних" положень, аргументів, що лежать у площині повсякденної педагогічної свідомості; рефлексія щодо передумов, процесу й результатів власної пізнавальної діяльності; розуміння світоглядних, гуманістичних функцій професійної педагогіки¹⁹¹.

Важливо зазначити, що розвиток методологічної культури студентів передбачає усвідомлення майбутніми вчителями, складного характеру взаємозв'язку закономірностей, цілей, принципів і правил педагогічного процесу; осучаснює науково-педагогічне мислення, яке розвиває здатність до випереджального відображення, що дозволяє передбачати реакції дитини на проєктований педагогічний вплив. У центрі уваги постає проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення, можливості їх керованого розвитку.

Відмітимо також й те, що специфікою соціального пізнання є світ людини, педагогічного – світ дитини, педагога, всіх учасників освітнього процесу, професійного – світ професій. Відтак, предмет дослідження має суб'єктивний вимір, у який людина включена як "автор і виконавець своєї власної драми", яку вона й пізнає.

Гуманітарне пізнання спрямоване на вивчення суспільства, соціальних відносин, де тісно переплітаються об'єктивне і суб'єктивне, свідоме і стихійне, раціональне й ірраціональне, матеріальне й ідеальне, де люди виражають свої інтереси, ставлять певні цілі тощо.

¹⁹¹ Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с. – С. 309.

Педагогічне пізнання, у свою чергу, зорієнтоване, насамперед, на розвиток педагогічних явищ, зокрема специфіки професійної освіти. Головне у цьому процесі – виявити динаміку професійного зростання майбутнього фахівця. У педагогічному пізнанні важлива увага приділяється індивідуальному, особливому, наприклад, вивченню унікального педагогічного досвіду. Педагогічне пізнання – це завжди ціннісно-сміслові засвоєння і відтворення особистісного буття, коли досліджується переважно якісна сторона педагогічних явищ за допомогою статистичних методів дослідження. Педагогічне пізнання як складова наукового пізнання – це складний процес, який передбачає розвиток системи знань, основним елементом якої є теорія – вища форма організації знання.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що педагогічне пізнання реалізується на двох рівнях – емпіричному і теоретичному. На *емпіричному* рівні переважає живе споглядання (чуттєве пізнання); раціональний момент та його форми (судження, поняття тощо), що включені у цей процес, проте мають підпорядковане значення¹⁹². Тому вивчення особливостей професійної діяльності відображається переважно у зовнішніх зв'язках і проявах, доступних спостереженню, проте слід звернути увагу і на аналіз її внутрішніх відносин.

Загальновідомо, що будь-яке наукове дослідження починається із збору, систематизації та узагальнення фактів. Зокрема, у процесі дослідження професійної педагогічної діяльності аналізуються:

- певні фрагменти педагогічної дійсності, об'єктивні події, результати, які характеризують професійну педагогічну діяльність ("факти дійсності"), або сферу свідомості і пізнання ("факти свідомості");
- знання про професійну діяльність як педагогічне явище, достовірність якого доведена за допомогою методів науково-педагогічного дослідження;
- передбачення, яке фіксує емпіричне знання, тобто ті факти, які отримані під час спостережень та експерименту.

Емпіричне дослідження спрямоване безпосередньо на об'єкт, що вивчається. При цьому використовуються такі прийоми та засоби як

¹⁹² Скотний В.Г. Філософія: історичний та систематичний курс. – К.: Знання України, 2005. – 576 с. – С. 262.

порівняння, спостереження, вимірювання, експеримент, аналіз, індукція.

Теоретичний рівень наукового педагогічного пізнання характеризується переважанням раціонального моменту та його форм (понять, теорій, законів та інших сторін мислення). Чуттєве пізнання рет цього не виключається, а стає підпорядкованим аспектом пізнавального процесу.

Теоретичне пізнання відображає професійну педагогічну діяльність з боку їх внутрішніх зв'язків і закономірностей, що досягаються за допомогою раціональної обробки даних емпіричного знання таких як поняття, умовивід, закони, категорії, принципи.

На основі узагальнення емпіричних даних відбувається досягнення сутності, "внутрішнього руху", законів їх існування. Такий підхід дає можливість досягнути об'єктивної істини у всій її конкретності й повноті змісту. При цьому частіше використовуються такі прийоми та засоби як абстрагування, ідеалізація, синтез, моделювання, дедукція.

Характерною рисою теоретичного пізнання професійної діяльності є його спрямованість на себе, внутрішньонаукова рефлексія, тобто дослідження самого процесу пізнання, його форм, методів, понятійного апарату. На основі теоретичного пояснення і пізнаних законів здійснюється прогнозування майбутнього.

Емпіричні та теоретичні рівні пізнання взаємопов'язані, границя між ними умовна і рухома. Емпіричне дослідження, на основі нових даних, отриманих за допомогою спостереження й експерименту, стимулює теоретичне пізнання, ставить перед ним нові більш складні завдання. З іншого боку, теоретичне пізнання, розвиваючи й конкретизуючи на базі емпірії свій власний зміст, відкриває нові, більш широкі горизонти для емпіричного пізнання, орієнтує і спрямовує його на пошуки нових фактів, сприяє вдосконаленню його методів і засобів.

До основних *функцій* теорії відносять: синтетичну, пояснювальну, методологічну, передбачувану, практичну¹⁹³.

Охарактеризуємо функції теорії у контексті професійної педагогічної освіти. У межах синтетичної функції виявляються внутрішні суттєві зв'язки між структурними компонентами педагогічної підготовки, зокрема між суб'єктами педагогічного процесу. За допомогою пояснювальної функції характеризуються

¹⁹³ Філософія: учеб. пособие. – Ростов на Дону: "Фенікс", 2003. – 576 с – С. 469.

суттєві характеристики і властивості майбутньої педагогічної діяльності та підготовки до неї, її специфіка. З позиції методологічної функції теорія виступає засобом досягнення нового знання у всіх його проявах. На її базі формуються різноманітні методи, способи і прийоми дослідження педагогічної діяльності. Прогностична функція дає можливість виявити перспективи розвитку педагогічної професії, а також вплив соціально-економічних та інших чинників на рівень розвитку педагогічної освіти. Практична функція передбачає втілення будь-якої теорії, а особливо педагогічної в практику. Педагогічна теорія як і будь-яка теорія має відповідати реальним фактам у їх взаємозв'язку, виявляти тенденції та головні напрями розвитку педагогічної професії і професійної освіти загалом.

На початку ХХІ століття еволюція світу набуває експоненційного характеру, інноваційні технології починають переважати над традиційними, відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі. Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці у якісно нових умовах. Стає зрозумілим, що пріоритетність сфери освіти є необхідною умовою національного розвитку і національної безпеки.

Відповідно наріжним завданням освітньої політики України постає модернізація освітньої сфери, що відповідає Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) і сучасним вимогам українського суспільства. У програмі наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процесі, що триває впродовж всього життя людини. У "Національній доктрині розвитку освіти України" передбачено послідовний перехід від репродуктивної авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного, прогресивного типу, що орієнтується на світові зразки.

Процеси європейської інтеграції, що почали впливати на сферу освіти у зв'язку з Болонським процесом, який розпочався в Україні з 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, визначають необхідність європейської співпраці, підвищення якості

підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Організація Об'єднаних Націй разом з такими міжнародними організаціями, як Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку, плідно підтримує світові процеси модернізації освіти. Основним орієнтиром діяльності Програми Організації Об'єднаних Націй є сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття, затверджених на саміті 2000 р., які спрямовані на подолання бідності, поліпшення якості життя, створення сприятливого та безпечного середовища тощо. Одним з важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", в рамках якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей. Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах та круглих столах, де тривала ґрунтовна дискусія щодо визначення переліку життєво необхідних ключових компетентностей для української школи. До такої дискусії долучились не лише представники МОН України та НАПН України, але й широкі кола педагогів-практиків, батьки, психологи, представники неурядових організацій і приватного бізнесу.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні засвідчує, що особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє формуванню у майбутніх педагогів умінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати набутий досвід для особистісного та професійного саморозвитку і самовдосконалення. Це потребує розробки сучасних наукових підходів, принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки, метою якої є формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно і творчо мислити.

2.2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Важливу роль у процесі дослідження відіграє підхід – певна позиції стосовно будь-якої проблеми, явища. Загалом підхід може розумітися як теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проектування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу (І.А. Колеснікова). Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. Розглянемо особливості і можливості базових наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки, тому ми виділяємо відповідні комплекси наукових підходів.

I. Загально-методологічні наукові підходи, які визначають стратегічні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі накопиченого соціального досвіду: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

II. Підходи, які дають можливість всебічно охарактеризувати суб'єктів освіти та особливості їх взаємодію: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

III. Підходи, які окреслюють як загальне, так і особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний.

IV. Підходи, за допомогою яких можна простежити зміни процесуальних характеристик професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний, діяльнісний, технологічний.

V. Ціннісно-сміслові наукові підходи – визначають ціннісний зміст педагогічної професії: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний.

VI. Підходи, які допомагають проаналізувати й об'єктивно оцінити результативні характеристики ППП: акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний.

VII. Підходи, які сприяють підвищенню творчої, інноваційної спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: проектний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Охарактеризуємо представлені наукові підходи.

I. **Загально-методологічні наукові підходи**, які складають підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаментальний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний,

Представлені наукові підходи дають можливість осмислити наукову картину світу в цілому й уявити роль та місце визначеного нами наукового напрямку – професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ноосферний підхід передбачає урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають взаємодіяти між собою, сполучатися з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"). Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосферу можна тлумачити і як розумну творчу силу мислення та діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами у контексті глобалізаційних процесів.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів слід ураховувати, що в сучасних умовах соціальних, екологічних та

кризових явищ одним з найважливіших завдань у сфері педагогічної освіти є створення нового наукового напрямку – освіти для сталого розвитку суспільства. Такий підхід дозволяє сформулювати наступний принциповий висновок щодо стратегії розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти: перехід від репродуктивної до креативної (ноосферної) освіти. Ноосферна освіта як особливий напрям у сучасній науці, зокрема і в педагогіці, є інноваційним, його теоретичні та практичні засади нині активно розробляються вченими. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває розробка концептуальних основ ноосферизації педагогічної освіти. Ноосферна освіта студентів ВНЗ вимагає комплексного підходу. Це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи ноосферних знань у сфері природничої та педагогічної освіти, виховання ціннісного коеволюційного світовідношення особистості, розвиток інтелектуальних здібностей, інтегрованого ноосферного мислення. У результаті відбувається формування ноосферних моделей поведінки майбутніх фахівців у сфері раціонального використання природи з метою сталого розвитку галузі.

Відтак, під ноосферною освітою майбутніх педагогів будемо розуміти процес формування у них інтегрованого ноосферного світогляду. Природничі та педагогічні науки містять у собі величезний ноосферний потенціал, що включає єдність шести начал: природничо-науковий, коеволюційний, футурологічний, екологічний, духовно-моральний, естетичний, ноосферно-розвивальний. Зокрема педагогічний контекст спрямований на виявлення сутності ноосферно-розвивального процесу і полягає у тому, що включає змістову і процесуально-діяльнісну складові сучасного курсу педагогіки. Її інваріантну частину складають системи педагогічних понять, закони, теорії, методи і факти. Поняття, закони і теорії забезпечують фундаментальність загальної педагогічної освіти, а факти – конкретну емпіричну основу, практичну спрямованість і зв'язок педагогічної теорії з життям.

Цивілізаційний підхід потребує врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості суб'єктів освіти і виховання. Він також передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати

педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, окреслений підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблематики, зокрема й в історико-педагогічному контексті вивчення процесу становлення педагогічної професії та особистісно-професійного розвитку педагога.

Визначені підходи сприяють формуванню наукової якості знань і наукового стилю мислення у студентів. В основі педагогічних знань знаходяться процеси, що відбуваються на рівні макросвіту, тому більшість педагогічних понять і об'єктів, що вивчаються, абстрактні. Останнє вимагає від майбутніх учителів розвиненої уяви, наочно-образної та творчої розумової діяльності. Вивчення педагогічної теорії і педагогічних процесів передбачає зв'язок з іншими дисциплінами: філософією, психологією, екологією, етикою, історією тощо. Міжпредметний характер педагогічного знання сприяє формуванню системного інтегрованого мислення. З точки зору педагогічної науки більшість досліджуваних об'єктів потребує багатостороннього розгляду в системі зв'язків і відносин з іншими об'єктами (принцип всебічності), що обумовлює розвиток системно-синергетичного бачення предметів. Побудова курсу педагогіки на основі системного уявлення об'єкта педагогічної науки і процесу його перетворення створює у студента цілісну картину світу і формує педагогічний світогляд як узагальнюючий погляд на навколишній світ, що розвиває логіку і вміння мислити глобально.

Історико-педагогічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та виявлених тенденцій. Вітчизняна історико-педагогічна наука традиційно приділяє серйозну увагу відповідно до сучасних вимог формуванню та модернізації теоретико-методологічних засад педагогічної науки. Розвиток педагогічної практики породжувало природне прагнення не тільки зрозуміти, що відбувалося у сфері освітньої та виховної дійсності, але й осмислити цю практику в контексті тих чи інших історико-педагогічних явищ і обставин, вибудувати цілісну історико-педагогічну перспективу. З кінця XIX в. і по теперішній період ученими-педагогами з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій вивчалися різні аспекти історико-педагогічного знання. Здійснювалися спроби зрозуміти загальні та

часткові закономірності вивчення історії педагогіки, логічно вибудувати відповідні методологічні погляди і правила. Зусиллями представників різних поколінь учених тією чи іншою мірою обгрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історико-педагогічного матеріалу, висвітлення та інтерпретації педагогічних явищ і фактів, періодизації історико-педагогічного процесу, коректного вживання понять у контексті того чи іншого історичного періоду та ін. У цілому можна констатувати, що історико-педагогічною наукою накопичено певний методологічний інструментарій, але, як показав аналіз сучасної практики його застосування, багато в чому він має фрагментарний і різnorідний характер, його використання не має системного характеру. Останнє знижує ефективність і ускладнює досягнення цілісності вивчення фактів і явищ в історико-педагогічному процесі. Методологічний інструментарій вимагає не просто аналітичного узагальнення, а й інтерпретації з єдиних теоретико-методологічних позицій, системного внутрішнього узгодження, розробки нових дослідницьких обгрунтувань і поглядів на ті чи інші аспекти організації і ведення дослідження. Виникає потреба у подальшій розробці нової структури методологічних засад історико-педагогічного дослідження.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це являє інформаційно надлишковий спосіб передачі наукової інформації, який потребує певної наукової інтерпретації. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно є формою існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного підходу є ретроспективність – аналіз подій минулого через їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; специфічність впливу соціально-педагогічного

знання на формування соціальної ідентичності минулого; комунікативність впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; фіксована взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника.

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу під час підготовки вчителя на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, спрямованої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти впродовж усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку фахівця; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій.

Парадигмальний підхід використовується для пояснення багатоманітної педагогічної реальності (загальнонаукове поняття "парадигма" від грецького *paradeigma* – приклад, зразок) у якості мислительного або діяльнісного зразка, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої) моделі.

Т. Кун під парадигмою розумів визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання. С.А. Борчиков під науковими досягненнями розуміє знання з приводу цих знань та їх методологічні і гносеологічні еквіваленти, які він називає гносемами, що вміщують в собі знання про те, як здобувати і розвивати позитивні знання щодо пізнання світу, виходячи з тотальності наявного знання. Отже, парадигма є не лише теорією, але й засобом дії в науці, моделлю, зразком вирішення дослідницьких завдань. В.В. Краєвський у парадигмі вбачає виключно модель наукової діяльності як сукупність

теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв. В.В. Желановою виділено функційні напрями реалізації феномену наукової парадигми як: цілісного світогляду, в якому існує певна наукова теорія; визначена система теоретичних та методологічних передумов; сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань; модель та універсальний метод прийняття наукових рішень; засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства.

На цій основі науковці (І.Д. Бех, В.Г. Кремень, В.В. Краєвський, В.В. Желанова) розглядають наукову парадигму як систему теоретичних та методологічних передумов, а також сукупність смислів і цінностей, на підставі яких здійснюється дослідницька практика вчених у певній галузі знань, у певний історичний період. У педагогіці використовуються такі поняття як "педагогічна парадигма" (І.Б. Корнетов), "освітня парадигма" (П.А. Денисенко, Г.О. Кільова, Є.А. Пінчук, І.Є. Колеснікова, "виховна парадигма" (І.Д. Бех, О.В. Вознюк, М.О. Розов), "парадигма освітньо-виховного процесу" (Н.М. Лавриченко).

Відтак, професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування у студентів цілісного наукового світогляду, засвоєння ними теоретичних та методологічних засад, фундаментальних знань, цінностей, переконань; моделі наукової діяльності.

Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або іншого рішення. Системний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко та ін.) Окреслений підхід дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням різноманітних чинників, що впливають на підготовку як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосований у нашому дослідженні, системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної полікультурної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу.

Функціонування системи здійснюється, з погляду В.М. Садовського, за певними, притаманними тільки цій системі, законами. Це означає, що в кожний момент часу система знаходиться в певному стані: послідовний набір станів системи характеризує її поведінку. За характером своєї поведінки і типом діючих у системах законів учені виділяють реактивні системи, що визначаються впливом середовища й активні системи, що враховують внутрішні закони їхньої поведінки, проєктують мету системи. У цьому контексті розрізняють функційні й розвивальні системи. Останні можуть бути здатні до самоорганізації й саморозвитку. У межах системного підходу самовдосконалення педагога можна розглядати як реактивну систему, що знаходиться під впливом середовища і може характеризуватися певними професійними деформаціями й активною системою, детермінованою внутрішніми законами поведінки, потребами та цілями професійної педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу до професійної підготовки вчителя полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість учителя, процес його саморозвитку має розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. Тобто вивчення педагогічних закономірностей професійної підготовки вчителя відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та проаналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський, І. Пригожин, Г. Хакен). За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток

освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що розглядається в руслі синергетичного підходу, набуває нового сенсу, оскільки постає питання щодо аналізу соціально-педагогічної системи як системи з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої. Для педагогічної системи синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного та творчого потенціалу системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку. Можливість використання синергетичного підходу в межах професійної педагогіки зумовлена аналізом накопиченого у філософії, педагогіці, психології досвіду, який дає змогу простежити теоретичні й практичні аспекти педагогічної синергетики. Суттєві положення представленого підходу започатковані в працях філософів О.М. Князевої, С.П. Курдюмов, І. Пригожина, Г.І. Рузавіна, І. Стенгерса, Г. Хакена та ін.; педагогів та психологів – В.І. Аршинова, В.Г. Буданова, О.В. Вознюка та ін. Отже, синергетичний підхід виявляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності чіткої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних,

інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм досягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (хаосу і порядку, свободи і відповідальності, автономності і залежності, моральності й аморальності тощо) та філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів. Такий підхід передбачає розгляд педагогічних явищ і процесів на основі врахування їх суперечливих сторін, які на перший погляд взаємовиключні. Наприклад, амбівалентний підхід може бути застосований при вивченні колективу та особистості, диференціації й інтеграції. Як правило, педагогам притаманна абсолютизація однієї із дуальних характеристик: у навчальному закладі має бути тільки порядок, а хаос уже негативна характеристика; якщо, для прикладу, вільне виховання, то не може бути ніякої вимогливості. Якщо розвиток індивідуальності, то поза колективу. Подібний підхід не тільки не відповідає реальності, але й значно збіднює сенс і зміст педагогічної діяльності. Тому майбутні педагоги мають усвідомити сутність амбівалентного підходу з метою досягнення ефективності у подальшій педагогічній діяльності.

II. Підходи, які характеризують, суб'єктів педагогічної освіти, їх взаємодію: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників.

Відомо, що при "об'єктній" орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза ситуацією. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях (а з боку стороннього спостерігача складається враження, що випадково опиняється в них), коли вона змушена змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля "людини зовнішньої". При "суб'єктній" орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, шляхом звертання до релігії, або до психотехнічних прийомів, або до того або іншого різновиду самоаналізу. Це – доля "людини внутрішньої". При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється.

Основи суб'єктного підходу, окреслені К.А. Альбухановою-Славською, С.Л. Рубінштейном, Д.Б. Ельконіним, Г.С. Костюком, В.О. Киричук, Б.Ф. Ломовим, В.М. Мясіщевим, В.О. Татенком та ін. Позиції науковців украй важливі для аналізу проблеми професійної підготовки вчителя в тому розумінні, що в цьому процесі майбутній фахівець стає суб'єктом соціокультурних відносин – праці, спілкування, пізнання – й оволодіває цими видами діяльності, досягаючи рівня професійної майстерності. На думку О.Л. Шевнюк, майбутній учитель як суб'єкт професійної діяльності характеризується цілеспрямованістю педагогічної праці та якісною своєрідністю внутрішніх потенційних сил, які виникають на певному етапі його розвитку й виявляються в здатності відображати процеси педагогічної (в тому числі міжкультурної) взаємодії, чим забезпечують її продуктивний характер). І.О. Зимня визначає основні характеристики суб'єкта з точки зору спеціально організованого процесу: суб'єкт передбачає об'єкт; суб'єкт є суспільним за формою (засобами, способами) своєї діяльності (пізнавальної та практичної); суспільний суб'єкт має конкурентну та індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді й навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктивна, в ній суб'єкт сам і формується; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність визначається в системі активного ставлення до інших людей; це нероздільна цінність спілкування, діяльності, самосвідомості та буття; і, нарешті, суб'єктність – це динамічне начало

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід.

Педагогічні основи особистісно-орієнтованого підходу закладено такими науковцями як Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.І. Бондар, Є.В. Бондаревська, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Ю.І. Мальований, В. Пікельна, С. Подмазін, В.В. Рибалко, В. Сериков, І. Якиманська. Вони передбачають, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципроктна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. За таким підходом учень/студент, вихованець постає як особистість, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин. Завдання викладача вищої школи допомогти майбутньому фахівцю в осмисленні себе як особистість, а також виявити і розкрити свої можливості, сприяти становленню самосвідомості, самовизначенню. Важливо у професійному середовищі створювати гуманістичні взаємини, завдяки яким майбутні педагоги навчаються не тільки усвідомлювати себе як особистість, але й вчаться бачити і поважати особистість в інших людях, у своїх майбутніх вихованців.

Відповідно особистісно орієнтований підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога. Це процес утвердження особистості як вищої цінності буття за умови пробудження в особистості потреби у самореалізації й самовдосконаленні. Складовими цих потреб є потреби у пізнанні, у позитивних взаєминах з іншими суб'єктами освіти. На цій основі виникає позиція доброзичливого, позитивного ставлення до світу, до оточуючих людей. Особистісно орієнтований підхід створює основу для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а відтак і поваги до інших особистостей. Тому так важливо створити сприятливі умови для виховання моральної, спрямованої на самовдосконалення, особистості майбутнього педагога.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за таких умов:

1) *психологічних*, що передбачають розвиток рефлексії майбутніх учителів, уміння осмислювати й оцінювати свої дії, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності й способів

досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір;

2) *професійно-педагогічних* – розвиток емпатії як визначальної якості педагога, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту і виховання; а також формування вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, сприяти розвитку індивідуальності, розвивати гуманістичні почуття; створювати для майбутніх учителів ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; залучати студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають їх віковим особливостям, специфіки соціального й освітнього середовища;

3) *методичних*, що спрямовані на гармонізацію бажань і цілей майбутнього педагога з його можливостями й вимогами середовища; забезпечення особистого контакту викладача і студента на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивування діалогічних форм педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодію з людьми в різних видах діяльності;

У контексті особистісно орієнтованого підходу у майбутніх педагогів формуються позиції визнання самоцінності і неповторності особистості; створення умов для найбільш повної реалізації творчого потенціалу особистості в педагогічному процесі; суб'єкт-суб'єктна позиція у взаєминах із суб'єктами освіти. Отже, суть особистісно орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру. У наукових працях О.О. Бодальнова, Н. П. Волкової, І. Я. Глазкової, В. В. Горшкової, Т. В. Іванової, В. А. Кан-Каліка, Л. В. Кондрашової, О. І. Кретової, В. А. Кушніра, Л. А. Петровської та ін. діалогічна взаємодія розглядається як фактор професійного становлення

майбутнього вчителя.

Діалогічна взаємодія розглядається як форма спілкування, спосіб цілісної взаємодії та взаємовпливу на принципах співробітництва і співтворчості, на основі вдосконалення існуючого зв'язку між суб'єктами діалогічної взаємодії, який спрямований на формування комунікативної культури особистості в процесі вирішення поставлених педагогічних завдань (С. Н. Батракова, І. С. Булах, А. Г. Волинець, Л. В. Долинська, І. А. Зязюн, І. І. Комарова, С. О. Рябушко, О. В. Черних та ін.). Доведено, що діалогічна взаємодія має комунікативну основу, організація якої сприяє підвищенню результативності педагогічного процесу у ВНЗ. Діалог визначено як базову форму спілкування суб'єктів у процесі міжособистісної комунікації. Діалогічний підхід ґрунтується на певних організаційно-педагогічних умовах, що сприяє розвитку професійних умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів на основі організації співробітництва та позитивних взаємовідносинах. Такий підхід передбачає використання діалогічної взаємодії в процесі впровадження інтенсивних діалогічних технологій; створення діалогічних відносин суб'єктів спілкування; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах упровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання; атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми вчителями мети в процесі діалогічної взаємодії. Психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя до діалогу розглядається як цілісне особистісне новоутворення, що інтегрує такі складові, як психологічна готовність до труднощів у різноманітних педагогічних ситуаціях і контактах із суб'єктами освіти, регуляторна та емоційна гнучкість при їх взаємодіях відповідно до індивідуальних особливостей, соціальна компетентність як інтегративно-особистісна якість, необхідна для самореалізації особистості і проявляється у впевненості в собі, емпатійності, толерантності. З погляду науковців, структура такої готовності майбутнього вчителя до діалогу включає в себе емоційний, операціональний і особистісний компоненти, що дозволяє адекватно реагувати на зміну ситуації і успішно вирішувати поставлені завдання. Реалізація діалогічного підходу у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає розробку поетапної програми формування психолого-педагогічної готовності до суб'єкт-суб'єктної

педагогічної взаємодії і розвиток якостей особистості, що сприяють діалогу, а також створення сприятливих психолого-педагогічних умов такої взаємодії.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. "брати участь") ґрунтується на *теорії партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. XX ст. Так, у дослідженні Е.А. Локка увага акцентована на вивчення участі працівників у прийнятті рішень або спільних заходів, що відносяться до прийняття рішень. Д. Скотт Синк зазначає, що партисипативні стратегії та методи служать цілям залучення особистості незалежно від її фахової належності до одного чи декількох видів діяльності в результаті необхідності або вибору. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Зазначений підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу у напрямку вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

У контексті партисипативного підходу досліджувана нами проблема означає: зростання зрілості майбутніх педагогів (їх здатності та готовності до спільної діяльності); делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються ситуацій міжособистісного спілкування; краще усвідомлення та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у сфері міжособистісного спілкування; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активними і продуктивними засобами; створення механізму для професійного зростання майбутніх педагогів та успішного формування в них міжкультурної педагогічної компетентності; можливість використання інновацій у навчальному процесі. Відтак, партисипативний підхід сприяє формуванню досвіду толерантної міжособистісної взаємодії майбутніх учителів.

Персонологічний підхід – напрям психологічної науки, основним предметом вивчення якого є особистість як особлива первинна реальність. Цей термін запропонував Г. Мюррей. У зарубіжній психології виникла галузь, яка займається вивченням особистості, що

отримала назву "персонологія" (від англ. persona – особистість). Завдяки цій галузі і виник третій підхід у розумінні особистості – персоногенетичний. У центрі уваги такого підходу постають проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського "Я", боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізації, пошуку сенсу життя. Експерта у сфері досліджень та інтерпретації особистості називають персонологом. Його робота полягає у проведенні теоретичного аналізу особистості, емпіричних досліджень, діагностичної роботи та психотерапії. Персонолог встановлює, якою мірою поведінка людини визначається особистісними особливостями. Згідно персонологічного (особистісно-центрованого) напряму розвиток особистості відбувається шляхом первісно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Цей напрям визначають як гуманістичний.

Його суть полягає у відмові від маніпулятивного підходу і погляді на особистість як на найвищу соціальну цінність. Згідно з гуманістичним підходом, людина може виявити своєрідність і неповторність власного "Я" лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків.

Індивідуальний підхід. Проблема індивідуального підходу, індивідуалізації навчання відображена в психолого-педагогічних дослідженнях, у тому числі у відомих теоріях пізнання та діяльнісного підходу (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарьов), розвивального навчання та активізації пізнавальної діяльності (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, О.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Тализіна). Індивідуальним відмінностям особистості присвятили свої праці видатні психологи Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, Н.А. Менчинська, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, С.Л. Рубінштейн. Загальні педагогічні основи індивідуального підходу у процесі навчання розкриті А.А. Бударним, А.М. Кірсановим, Е.С. Рабунським, І.Е. Унт та ін. У педагогічній літературі індивідуальний підхід представлено в різних аспектах: як засіб підвищення ефективності навчання (В. Гладких, І. Унт), як одну з умов успішності навчання (Р. Захаров), у контексті форм організації навчання (В.І. Загвязінський). Згідно з науковими концепціями А. М. Кірсанова та Є. С. Рабунського індивідуальний підхід базується на особистісно діяльнісній основі, в ньому взаємопов'язані особистість,

діяльність, розвиток. У сучасних освітніх концепціях відзначається важливість диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів і потреб кожної особистості. Науковцями розроблено концепцію індивідуального виховання підґрунтям якої є ідея природного розвитку особистості на основі вияву законів її розвитку й реалізації принципів взаємодії індивідуального і соціального у розвитку особистості.

Теоретичні засади індивідуального підходу становлять фундаментальні положення в галузі гуманітарної психології, присвячені сутності особистості та активізації особистісного потенціалу (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон, Г. Олпорт, І.Д. Бех, Л.І. Божович та ін.), Індивідуалізація навчання визначається як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів/студентів, що передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей особистості задля забезпечення її розвитку. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної особистості. Індивідуалізація є одним з провідних принципів педагогічної діяльності: вона полягає в гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів та прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожного: це вибір різних форм, методів, засобів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості. Майбутні педагоги, працюючи індивідуально, постійно зустрічатимуться з інформацією, яка має безпосереднє відношення до їхньої майбутньої спеціальності, відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими і матимуть досить потужний стимул до виконання поставлених завдань. Таким чином, процес навчання у вищій школі має бути спрямований на створення умов для забезпечення індивідуального розвитку кожного студента, сприяння успішному навчанню, максимальному розвитку його здібностей та обдарувань (В.М. Єремєєва, Н.О. Прасол) Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів передбачає:

- 1) індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів та цілей навчання;

2) створення умов для вільної реалізації їх природних здібностей і можливостей;

3) підтримку студентів у творчому самовтіленні;

4) підтримку студентів у рефлексії.

На думку О.М. Пехоти, індивідуалізувати педагогічну освіту можна наступним чином: ознайомити майбутнього вчителя із закономірностями процесу індивідуального професійного розвитку в ході викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу; а також зі змістом теоретичної моделі індивідуальності вчителя як зразком, який виступає в ролі регулятора його професійного розвитку; і з метою розуміння ними її сутнісних складових та їх взаємодії; створити умови для визначення майбутнім учителем моделі як цілесмислового конструкту, який вміщує систему засобів професійного саморозвитку; при чому спочатку в спільній з викладачем, а потім всі більш самостійній діяльності, що включають системи засобів самовивчення, саморозуміння, самокорекції і самопобудови.

Диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності. Результати таких досліджень відображено в наукових працях українських та зарубіжних учених, зокрема О. І. Бугайова, О. О. Бударного, І. Д. Бутузова, С. У. Гончаренка, О. С. Дубинчук, Н. Г. Ничкало, Є. С. Рабунського, Н. М. Розенберга, П. І. Сікорського, І. Е. Унт, Г. М. Цибульської, І. М. Чередова та ін. Проблеми диференційованого підходу до професійної підготовки вчителя особливо актуалізуються в період входження України до єдиного європейського простору. Аналіз проведених досліджень свідчить, що диференційований підхід до навчання у вищій школі залежить від індивідуальних психолого-фізичних можливостей студентів (гомогенність груп), рівня їхньої початкової підготовки; змістової складової (належність навчальної дисципліни до певного циклу дисциплін – суспільно-гуманітарного, фундаментального та професійного, її питома вага у професійній підготовці фахівця тощо); організаційно-процесуальної складової навчального процесу. Поняття диференційованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів розглядається як професійна адаптація основних складових навчального процесу (цілемотиваційна, змістова, процесуальна,

методична, оцінно-рефлексивна тощо) до інтелектуально-фізичних можливостей студентів та рівня їхньої початкової підготовки. У науковій літературі обгрунтовано систему принципів диференційованого підходу до підготовки вчителя, яка складається із загальнопедагогічних та специфічних принципів. До специфічних принципів віднесені принципи: врахування наявної загальноосвітньої підготовки; професійна спрямованість педагогічних дисциплін; динамічно-типологічне групування студентів; взаємодія диференціації та інтеграції.

Науковцями розроблено та обгрунтовано педагогічні умови реалізації диференційованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ознайомлення студентів із сутністю та перевагами диференційованого підходу у навчанні; надійні критерії (психолого-педагогічна основа) для типологічного групування студентів; диференціація навчальних цілей і завдань; визначення ядра елементів знань (теоретичних і практичних) педагогічних дисциплін; підготовка диференційованого навчально-методичного забезпечення (тексти лекцій, практичні завдання, індивідуальні завдання для самостійної роботи тощо); розробка адаптованих контрольно-оцінювальних систем зі своїми навчальними параметрами і співвідношеннями між ними; дотримання співвідношення між аудиторним навчанням і самостійною роботою студентів; відбір форм, методів і прийомів навчання адекватних до інтелектуальних можливостей студентів. Поняття диференційованого підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів науковці трактують як професійну адаптацію основних складових навчального процесу (цілемотиваційна, змістова, процесуальна, методична тощо) до інтелектуально-фізичних можливостей студентів та рівня їхньої стартової підготовки. Індивідуально-диференційована система навчання тлумачиться дослідниками як така адаптивна модель навчання, що дозволяє кожному студенту засвоювати навчальну програму у власному темпі. Така система дає можливість здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя не тільки у зоні його актуального розвитку, але й у зоні його найближчого розвитку. У процесі навчання відбувається орієнтація студента як на досягнутий ним рівень пізнавального розвитку, так і значною мірою сприяє розвитку його природного потенціалу, здібностей та обдарувань.

Ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення збагаченого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективніше використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ. Нині ресурсний підхід стає все більше затребуваним не тільки в природничих і технічних, але і в гуманітарних дисциплінах, який набуває статусу міждисциплінарного пояснювального принципу взаємодії об'єднаних у системні комплекси об'єктів. Останнє пов'язано з тим, що ресурсний підхід сприяє дослідженню характеру взаємодії об'єктів, різних за своєю природою. Це дає можливість описати відповідні вимоги в термінах однієї мови, що накладаються зовнішнім середовищем на систему, і враховувати внутрішні можливості системи, які задовольняють таким вимогам, та дозволяє ввести обмеження на різноманіття потенційно здійснених варіантів взаємодії систем.

Разом з тим, на сам характер цього опису, насамперед у сфері вивчення людських ресурсів, сьогодні значний відбиток накладає те положення, що спочатку понятійний апарат і вся логіка становлення ресурсного підходу сформувалися у сфері моделювання процесів виробництва і споживання в економічних науках. Традиційно економічна теорія виникла на стику гуманітарного та природничо-наукового знання. Її завжди характеризували спроби об'єднати напрацювання в галузі наук про людину з формально-математичним підходом до опису економічних макро- і мікросистем. Наслідком цього виступало створення специфічних моделей суб'єкта професійної діяльності, які потім наповнювалися конкретним змістом у рамках гуманітарних дисциплін і, зокрема, педагогіки і яка досить швидко реагувала на цей запит. Подальший розвиток цих змістових ідей привело до протиріччя між спрощеною моделлю і реальністю, що породжувало формування моделей наступного рівня. Певною мірою це відноситься і до ресурсного підходу. Більш того, його перетворення в міждисциплінарний пояснювальний принцип, дозволяє по-новому поглянути на суб'єкта професійної діяльності, виявляє ряд протиріч у вихідній моделі, яка і була його породженням. Сучасний етап розвитку досліджень людинознавчих наук і, в першу чергу, педагогіки, психології та акмеології дозволяє вважати, що їх активне включення в реалізацію і розвиток ідей ресурсного підходу може внести в нього

багато нового і конструктивного, забезпечуючи як власне просування, так і подальший розвиток його ідей.

Дослідження засвідчило, що нині при оцінці керівників найбільш активно використовуються такі поняття як "ресурс", "потенціал" і "компетентність". Саме ці поняття постають основою оцінки будь-яких працівників організації. Багатьма дослідниками в якості інноваційного підходу до оцінки особистості та діяльності керівників визнається компетентнісний підхід. Проте завдання розвитку особистості тут не є ключовим чинником. Поняття "потенціал", адаптоване до розвитку особистості, розходиться з поняттям "компетенції", хоча по суті створює певну єдність. Потенціал особистості виступає основою для формування тієї чи іншої компетенції. У свою чергу, відштовхуючись від уже досягнутого рівня компетенції, її можна розвивати далі, а напрями і форми цього розвитку будуть визначатися тим потенціалом, який є у людини. Якщо з цієї точки зору дивитися на співвідношення понять "потенціал" – "компетентність", то компетентність буде моментом існування потенціалу до теперішнього часу.

ІІІ. Підходи, які характеризують загальне й особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний.

Професіографічний підхід. Аналіз літератури засвідчив, що професіографічний і психолого-педагогічний опис педагогічної діяльності складався поступово. Вже в 20-ті роки ХІХ ст. професіографічний підхід використовувався як метод наукового дослідження психологічної сутності педагогічної діяльності та її вимог до суб'єктної характеристики вчителя-вихователя. Серед проведених досліджень того періоду виділяються наукові доробки М. Гармсен, Т.Х. Маркарян, М. Мамонтова. В них аналізуються різні аспекти зазначеної проблеми: критерії професійної придатності педагога, що забезпечують максимальну ефективність його роботи, орієнтовний план професіографічного обстеження педагога; специфіка професійної діяльності, педагогічна техніка, природні здібності вчителя. З'являються праці, в яких педагог розглядається у різних іпостасях: учитель-викладач, вихователь, життєвий організатор, провідник культури (М.М. Рубінштейн). В останні роки звертається увага на вимоги до педагогічної професії стосовно діяльності й особистості

вчителя-професіонала. Зокрема, такі: учитель постає як спадкоємець духовних надбань українського народу, його діяльність пов'язана з історією, традиціями і культурою народу, виокремлено такі якості педагога як гуманізм, демократизм, природовідповідність, які уособлюють його духовно-моральні якості. Разом з тим вчителю мають бути притаманні інтелектуальні властивості, високий рівень освіченості, педагогічної майстерності, професійної компетентності.

Професіографічний підхід у сучасних умовах спрямовує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтуються на ОКХ спеціаліста, на інші нормативні документи і які відображають особливості професійної діяльності людини. Професіографічний підхід до проблеми професійної підготовки вчителя представлений у вітчизняній науці роботами Ю.С. Алферова, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, О.Г. Мороза, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна та ін. Окреслений підхід передбачає звернення до професіографії, що являє опис професій і диференційованих спеціальностей з точки зору вимог до людини. За результатами професіографії розробляються професіограми – перелік знань (соціально-економічних, технологічних, психофізіологічних про конкретну професію та організацію праці), а також психограми – психологічний портрет професії, який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних конкретній професії (Г.В. Щокін). Водночас професіограма представляє розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності щодо конкретної професії, а також опис і обґрунтування системи вимог щодо певної діяльності, спеціальності до людини¹⁹⁴.

Контекстний підхід реалізує провідну ідею контекстного навчання, згідно якої ще на етапі професійної підготовки створюються умови, що забезпечують майбутнім педагогам ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в освітнє середовище сучасної школи завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності. Останні сприяють "перетворенню знань з предмета навчальної

¹⁹⁴ Щокін Г.В. Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію: наук.-практ. посіб. – К.: Україна, 1994. – 399 с. – Рос. мовою. – С. 152.; Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2000. – 232 с. – С.211.

діяльності на засіб регуляції професійної діяльності", трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого смислового утворення майбутнього фахівця (А.А. Вербицький).

При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні. На думку А.А. Вербицького, принцип контекстуальності (С.Л. Рубінштейн) реалізується в контекстному підході є підпорядкуванням змісту і логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів. З погляду Т.Д. Дубовицької, контекстний підхід розглядається як цілісну комплексну модель організації та функціонування освітньої системи, що ґрунтується на прагненні студентів до пізнання і самопізнання, до саморозвитку й самореалізації та забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контекст, у якій він включений і частиною якого він є). Отже, у межах контекстного підходу процес професійного підготовки набуває особистісного сенсу. У контекстному навчанні реалізується установка на майбутню професію, воно детермінується майбутнім.

Концепція розроблена А. А. Вербицьким у 1991 році¹⁹⁵. Контекстне навчання спирається на теорію діяльності, відповідно до якої, засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної, упередженої діяльності суб'єкта. У ньому отримують втілення наступні принципи: активності особистості; проблемності; єдності навчання і виховання; послідовного моделювання у формах навчальної діяльності слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців. Особлива увага звертається на реалізацію поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до

¹⁹⁵ Вербицький А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : [моногр.] / А.А. Вербицький. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри) і, потім, до навчально-професійної діяльності (НДРС, практики, стажування). Викладання загальноосвітніх дисциплін пропонується трактувати в контексті професійної діяльності, відходячи в цьому від академічного викладу наукового знання. В якості засобів реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні пропонується в повному обсязі використовувати методи активного навчання (у трактуванні А.А. Вербицького – методи контекстного навчання). Разом з тим наголошується, що необхідно комплексно підходити до використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами.

Герменевтичний підхід Вимоги нового часу потребують підготовки креативного вчителя, здатного до самостійного мислення, спроможного знаходити рішення в "ситуаціях невизначеності", в "ситуаціях нерозуміння", здатних до творчості в будь-якій сфері життєдіяльності, і таких учителів, які готові стимулювати природний потенціал, розвиток здібностей своїх вихованців. Тому, враховуючи сучасні вимоги, слід звернутися до герменевтичного підходу (М.М. Бахтін, А.А. Брудний, В. Гумбольд, Г.-Г. Гадамер, В. Дильтей, А.Ф. Лосєв, А.А. Потебня та ін.) в поєднанні з креативним (В.Ю. Башашкіна, О.С. Булатова, Є.П. Ільїн, Г.П. Капустіна, І.П. Подласий, В. В. Шоган та ін.). Це дає можливість створити умови для рефлексивно-творчого освоєння нових знань, досягнення нових рівнів розвитку особистості майбутніх педагогів, набуті здатності студентів до "смыслопорождения" в первинній ситуації "нерозуміння", пошуку власних рішень у "невизначених і нерозв'язаних" ситуаціях. Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про особистість, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя цієї особистості. При цьому така інформація розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко). Загалом, герменевтичний підхід вимагає розглядати педагогічну дійсність у площині категорій "смысл", "розуміння". Зазначений підхід дає можливість здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування. Відтак, зазначений підхід пов'язує особистісні сенси

суб'єктів проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це дозволяє суб'єктам освіти самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Герменевтичний підхід дає можливість розглядати культуру як закодований текст, що має бути інтерпретований, осмислений і розпредметнений). У традиційному значенні герменевтика розглядається як наука про розуміння сенсу і теорія інтерпретації тексту. Герменевтику пов'язують головним чином з тлумаченням і поясненням текстів, при цьому важливо відзначити, що "текст" у герменевтиці з часом став розумітися більш широко: це не тільки текст літературного твору, але "дух людський", явище у різних формах, що вимагає відповідного тлумачення. Основним завданням герменевтики є осягнення "глибинного сенсу", що не зводиться до чисто логічним або чисто предметним відносинам. У зв'язку з цим виникає необхідність використання особливого прийому дослідження – "виходу за межі розуміння", що призводить до осягання, яке здійснюється за допомогою знаково-символічних систем. Герменевтичний підхід у педагогіці є досить новим, і педагогіці нового часу, креативній педагогіці, співзвучні наступні ідеї герменевтики: ідея опори в розумінні "дівінаційний метод", який передбачає замість раціонального пізнання прояв творчої інтуїції, вживання в психологію іншого "Я"; визнання пізнавальної ролі діалогу в осягненні людини і дійсності; визнання великих творчих та евристичних можливостей мистецтва; ідея циклічного характеру розуміння як руху від загального до конкретного і від часткового до загального. Під герменевтичним підходом ми розуміємо навчання майбутніх учителів шляхом створення особистісно орієнтованих емоційно-образних педагогічних ситуацій за допомогою відтворюваних образів-символів. Використання герменевтичного підходу у викладанні педагогічних дисциплін сприяє розвитку творчої (креативної) особистості педагога, що відрізняється наступними характеристиками: незалежністю в судженнях і оцінках; "відкритістю розуму" як готовністю до сприйняття нового і незвичного, здатністю зробити крок за рамки даності; високою толерантністю до невизначених і таких педагогічних ситуацій, що не піддаються простому розв'язанню, конструктивною активністю в цих ситуаціях; вираженою педагогічною спрямованістю, розвиненим естетичним

почуттям, що виявляється у прагненні до гармонічного вирішення поставленої проблеми, "самомотивацією". Таким чином, герменевтичний підхід, будучи заснованим на принципах розуміння та інтерпретації, має бути врахований у процесі підготовки майбутніх учителів, їх спрямування до творчої педагогічної діяльності.

Задачний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування особистості (Г.О. Балл, І.А. Зязюн, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, О.В. Матвієнко та ін.). Сутність задачного підходу полягає у тому, що педагогічна діяльність розглядається як процес розв'язання множини педагогічних задач. Саме цей підхід значною мірою сприяє поєднанню теорії і практики у професійній діяльності вчителя. При цьому провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого "апарату" організації педагогічної діяльності. Такий підхід дає можливість розглядати задачний метод як універсальну технологію вивчення всіх педагогічних дисциплін, оскільки він виступає передумовою і провідним засобом засвоєння студентами технологічних засад педагогічної праці. Задачний підхід дає можливість посилити проблемне представлення навчального матеріалу у процесі вивчення педагогічних дисциплін, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійним висновкам, узагальненням. Проблемні питання та проблемні практичні задачі сприяють також розвитку рефлексії (самопостереженню, самоаналізу), самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів. Зазначений підхід стимулює формування у майбутніх педагогів розвиток професійного мислення, гуманістично спрямованої позиції, ціннісних орієнтацій.

IV. Підходи, які характеризують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: психологічний, діяльнісний, технологічний.

Психологічний підхід. Психологія (від др.-грец. ψυχή – діяльність, і λογία – наука, учіння) – учіння про людську діяльність, про реалізацію людських цінностей у реальному житті; область соціологічних та економічних досліджень, виявлення їх ефективності. Термін уперше використаний у 1890 году А. Еспінасом. Розвиток

праксиології був продовжений Людвигом фон Мізесом. Найбільш розробленим розділом прaksiології є економічна теорія у її "австрійському" варіанті. Певні аспекти прaksiології були розвинені польським ученим Т. Котарбінським.

Праксиологія – це наука про раціональність та ефективність дій. Діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології і переважно інтерпретується як праця або труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій. Визначальним для дії є його результат ("продукт") і мета (усвідомлений, прогнозований результат). Проте у прaksiології майже відсутній розгляд мотивації і функції, динаміки та інших властивостей. Разом з тим підкреслимо корисність прaksiологічних ідей, які було враховано при вивченні професійної діяльності. Нами розроблено концепцію продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи, яка відображає три взаємопов'язані діючих основних підпростори: структурний, прaksiологічний (процесуальний) та аксіологічний. Структурний підпростір включає такі елементи як цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Праксиологічний – містить наступні етапи означеної діяльності: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Аксіологічний – охоплює сукупність інтегральних властивостей педагога – професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності, що виступають показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Створена концепція є базою для вироблення стратегії й тактики організації допрофесійної і професійної підготовки майбутніх педагогів та основою вдосконалення їх виховної майстерності. На цій основі розроблено процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Діяльнісний підхід ґрунтується на розумінні особистості як соціальної характеристики людини, набутої в результаті і в процесі її власної активності. У контексті цього підходу особистість розглядається в якості похідної від системи діяльності людини. Ядро особистості, її глибинна характеристика криється в сфері мотивів і потреб людини у їх співвідношенні з цілями (особистісний сенс). Мотиви, потреби, особистісні сенси можуть виникати,

перетворюватися, усвідомлюватися у процесі спільної діяльності. Майбутньому педагогу слід засвоїти важливе положення, що діяльність є одним з основних чинників становлення людини як особистості і професіонала. Особистість пізнається у діяльності, а будь-яка особистісна якість розвивається і формується у діяльності. При цьому можливість самореалізації у тій чи іншій діяльності обумовлена рівнем засвоєння цієї діяльності, що дозволяє людині перейти у позицію суб'єкта.

Актуалізація діяльнісного підходу пояснюється тим, що змінюється роль освітньої діяльності в сучасній вищій освіті, в процесі якої розвиваються свідомість, цілеспрямованість, наукова обґрунтованість, продуктивність. Останнє є одночасно предметом спеціальних наукових пошуків; існує й інший важливий аспект проблематики діяльності – це її самодіяльність, що дозволяє розвиватися процесам "самості": самовизначенню, самореалізації, самокорекції, а також сприяє залученню студентів до загальнокультурних та національних цінностей. Такий підхід відіграє значну роль у становленні сучасного, конкурентоздатного фахівця-педагога. Варто зазначити, що діяльнісні характеристики особистісно-орієнтованої професійної підготовки можуть бути розглянуті з огляду на кілька основних аспектів: філософський, психологічний, власне педагогічний. Методологічно окреслюючи людину як активно діючу у світі істоту, філософи (Г.С. Батищев, І.А. Зязюн, В.В. Ільїн, В.Г. Кремень, Е.Г. Юдін, М.С. Каган та ін.) спрямовують учених на аналіз специфічних для неї форм перетворення дійсності. Діяльнісний підхід дозволяє змінити людський світ як світ діяльності в єдності аспектів його розвитку й реалізації; аналізувати діяльність у взаємодії її сутнісних сил та їх конкретно-історичних проявів; збагатити діяльність у різноманітних формах матеріальної і духовної культури; залучити до соціального й гуманітарного знання культурно детерміновану реальність людини й оточуючого її світу. Варто підкреслити, що певна діяльність, за обґрунтованим твердженням О.М. Леонтьєва, характеризується визначеною структурою, тобто специфічним набором дій і послідовністю їх виконання. Головними характеристиками людської діяльності, як зазначають наукові дослідження (С.Д. Максименко, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.), є структурованість (наявність цілемотиваційного складника, відносин предметної продуктивної діяльності), раціональність (ідеальне як

відображення реальності), цілеспрямованість. У межах дослідження професійної педагогічної підготовки вчителя діяльність визначається нами, насамперед, як пізнавальна; при цьому пізнавальну діяльність ми розглядаємо як продукт і передумову засвоєння соціокультурного досвіду. С.Л. Рубінштейн зазначав, що характеристика будь-якої пізнавальної діяльності включає як завершальну ланку визначення її життєвої ролі. На думку В.А. Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний характер, характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстність відносин.

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу (В.П. Беспалько, О.А. Дубасенюк, О.М. Пехота, О.Я. Савченко та ін.). Технологічний підхід являє собою практичну реалізацію побудови навчання в цілому, тобто проектування технологічних досягнень дидактики на сферу педагогічної практики. Цей підхід включає такі етапи: постановку цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів.

Науковцями розроблено технології формування системного педагогічного знання, що включають загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти. Створені у межах Житомирської науково-педагогічної школи технології, відображають різні аспекти системного педагогічного знання і конкретизуються у наступних напрямках: технології підготовки майбутніх учителів: до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу, до організації взаємонавчання учнів основної школи, до соціально-педагогічної роботи з батьками, до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту; модульно-контекстну технологію педагогічної підготовки магістрів освіти, технологію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи, технологію проектування виховної діяльності педагога, технологію формування самоосвітньої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, професійної

компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами діалогу культур, майбутніх учителів інформатики засобами моделювання, яка передбачала реалізацію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-теоретичного, процесуально-діяльнісного, аналітико-коригуючого етапів, іншомовної стратегічної компетенції.

V. Ціннісно-сміслові наукові підходи: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, подієвий, регіональний

Антропологічний підхід. Антропологічна концепція – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки як філософію, історію, психологію, анатомію, фізіологію та їх зв'язки з виховною практикою (К.Д. Ушинський, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Д. Дьюї, С. Френе, М.І. Демков, П.Ф. Каптерев, М.Ф. Бунаков, В.І. Водовозов, О.М. Острогорський, П.Ф. Лєсгафт, В.М. Бехтерев, В.Л. Стоюнін, М.М. Манасєїна, М.О. Корф, О.Ф. Лазурський, П.П. Блонський, М.М. Рубінштейн, Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, К. Херберст, О. Больнов, В. Лох, Б.М. Бім-Бад, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр). Антропологічні дослідження мають методологічне значення. З цієї позиції їх головне завдання полягає у розгляді сутності людини в перспективному розвитку кожної спеціальної науки. На відміну від класичного напрямку, *антропологічний підхід* був зорієнтований на зв'язок творчості із реальним життям людини в соціумі. Л. Фейєрбах поєднував творчість із духовними рисами особистості та життєвими явищами, тобто соціальними умовами, прагненнями та проблемами. З-поміж духовних рис особистості науковець виділив чуття, розум, душу, а серед життєвих – потреби, потяги, енергію, волю. Загалом вони є основою творчої діяльності особистості, що ґрунтується на чуттєвій та матеріальній діяльності людини і її природи. У своїй концепції Л. Фейєрбах виокремив два взаємопов'язані напрями в процесі творчості: предметно-чуттєве життя людини та спілкування в соціумі. Антропологічний підхід характеризується й такими, крім названих, ознаками: розвитком індивідуальних творчих сил людини, її самореалізацією як творчої особистості, цілісним розвитком усіх її сутнісних сил, взаємозв'язком творчості зі спілкуванням між людьми. Л. Фейєрбаху вдалося по-новому висвітлити питання творчості як невід'ємної складової креативної особистості.

Антропологічний підхід орієнтує педагога на роботу з людиною в її буттєвої цілісності й унікальності, на максимальне врахуванні всього комплексу знань про людину в інтересах її цілісного осягнення. У руслі антропологічного підходу виховання й освіта майбутнього вчителя сприймається в контексті самого життя у всій її повноті й опосередкованості. Уявлення про базові цінності, сенси, цілі, зміст та інші компоненти навчально-виховного процесу професійної підготовки безпосередньо виходить із глибинного дотику педагога до структури буття дитини (Л.М. Лузіна). Філософсько-антропологічний підхід – базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності через призму комплексу людинознавчих дисциплін. Він знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знанневих орієнтирів освіти на людиномірні цінності навчально-виховного процесу. Буттєве розуміння феномену професійно-педагогічної підготовка не визнає "придумування", винаходу, штучного привнесення зовні принципів, методів, правил цієї підготовки. Вони виявляються, відкриваються, перевідкриваються викладачем, виходячи з об'єктивних закономірностей і виявлених у ході взаємодії зі студентами життєвих інтенцій. У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя слід спиратися на комплекс людинознавчих знань, готувати студентів до цілісного сприймання дитини, підлітка, юнака, допомагаючи особистості визначити сенс буття і траєкторію майбутньої життєдіяльності.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних засобів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, крізь призму системоутворювальних культурологічних понять ("культура", "культурні зразки", "норми", "цінності", "побут", "спосіб життя", "культурна діяльність", "полікультурність", "транскulturність", "інтеркультурність" та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина (І.А. Зязюн, Т.В. Іванова, О.Л. Шевнюк). Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя дозволяє уявити цей процес як професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у площині засвоєння загальнокультурного знання і способів його практичного застосування. Зазначений підхід визначає спрямованість на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури шляхом залучення його до процесу культурної творчості в різновидах

діяльності, спілкування, відносинах, які формують світоглядні й ціннісно-сміслові орієнтири, до розуміння й пояснення педагогічних явищ і процесів як культурних феноменів.

Культурологічний підхід розглядається науковцями як сукупність теоретико-методологічних засад та організаційно-методичного супроводу, що передбачають створення відповідних умов у напряму освоєння і трансляції загальнолюдських, національних, педагогічних цінностей та технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. Такий підхід спрямований на створення різних культурних середовищ, які сприяють розвитку особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідної діяльності, надання йому підтримки в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків та здібностей. Визначені умови допомагають майбутнім учителям виробити певну життєву позицію, відчувати відкритість до нових знань, розвинути толерантність. Дослідження проблем педагогічної освіти з урахуванням вимог культурологічного підходу передбачає вивчення головного системоутворювального чинника становлення педагога – формування професійно-педагогічної культури. Тому в основу розробки змісту, організаційних форм педагогічної освіти має бути покладена концепція формування професійно-педагогічної культури. Саме такий похід забезпечує особистісний розвиток майбутнього педагога, вихід за межі нормативної діяльності, розвиває його здатність створювати і транслювати духовно-моральні цінності. Професійна підготовка вчителя у площині культурологічного підходу передбачає: включення майбутнього фахівця в соціокультурний контекст; формування соціокультурної активності майбутнього педагога; перетворення майбутнього педагога на суб'єкта культури, здатного до створення власного стилю професійної діяльності, детермінованого культурними характеристиками. Педагогічна освіта у такому контексті спрямована на оволодіння вчителем загальної та професійно-педагогічної культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти.

Аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним критеріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити цілісно систему відношень "людина-суспільство-природа"

для проекції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки вчителя (Г.П. Васянович, І.А. Зязюн, Н.Б. Крилова, М.С. Каган, Т.В. Іванова, О.В. Сухомлинська та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряму наукових досліджень, які стосуються ціннісного аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісним імперативам. Аксіологічний підхід до розв'язання питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, механізмів перетворення загальнолюдських суспільно значущих цінностей у власні особистісні. Професійна підготовка з погляду педагогічної аксіології – неперервний процес набуття та привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму. Фундаментальні положення теорії цінностей достатньо повно представлено в працях О.І. Донцова, О.Г. Здравомислова, А. Ленгле, В. Тугаринова та ін. Педагогічний аспект аналізованого підходу висвітлюють В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Г.П. Васянович, О.І. Вишневський, Б.С. Гершунський, В.М. Гриньова, І.А.Зязюн, Л.С. Рибалко, О.В. Сухомлинська, В.О. Сластьонін, Н. Ткачова.

Під поняттям "аксіологічний підхід" розуміємо спрямованість креативного освітнього простору ВНЗ, освітніх ідеалів на ціннісно-смыслову сферу, на провідні положення педагогічної аксіології, фундаментальними поняттями якої є цінність, значущість, ідеал, тобто "багатогранна палітра емоційно-почуттєвих, когнітивних, поведінкових, потребнісно-мотиваційних складників, світоглядних структур, які охоплюють світобачення, світосприйняття й світоставлення. Отже, професійну підготовку майбутнього педагога можна розглядати як привласнення особистістю вищих духовних цінностей, що відображають "реальний масштаб духовного Я" (І.Д. Бех), наповнення суб'єкта професійними ідеалами, завдяки яким педагог піднімається над сферою реальної життєдіяльності, тим самим символізуючи безкінечність розвитку особистості професіонала. Тобто вищі духовні цінності стають і мотивом, і потребою, і складником цілісного духовного "Я" педагога.

У ракурсі аналізу теоретичних підходів аксіологічний аспект є визначальним для професійної підготовки майбутнього педагога, що

виявляється в спрямуванні інтелектуально-моральних сил, прагнень, намагань на досягнення високих професійних вершин. За таких умов кожна педагогічна дія – рух уперед, розкриття педагогічних здібностей, утілення педагогічної спрямованості, розширення зони "найближчого розвитку" педагога на підґрунті морально-духовної домінанти. Цінності, ціннісні орієнтації особистості педагога становлять її цілісність, стають частиною внутрішнього досвіду та мотиваційними орієнтирами професійно-педагогічної діяльності на ґрунті "об'єктної рефлексії" (І.Д. Бех). Для вчителя педагогічна професія – цінність, наповнена життєвим смыслом, умова самовдосконалення, самоствердження, самореалізації. У розумінні самовдосконалення з позицій аксіологічного підходу визначальну роль відіграють особистісно-педагогічні цінності педагога, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки, що в сукупності становлять систему ціннісних орієнтацій його особистості.

Середовищний підхід орієнтує майбутніх педагогів на розгляд процесу розвитку особистості залежно від характеристик і умов оточуючого середовища. Середовище розглядається як навколишній соціальний простір (загалом – як макросередовище, в конкретному розумінні – як безпосередньо-соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії. Звернемо увагу на синонімічність терміну "середовище" та "простір" для розкриття сутності цих понять. У широкому філософському контексті, "середовище соціальне – це оточуючі людину суспільні, матеріальні, духовні умови її існування, формування і діяльності. Розглядаючи вчителя та учня як рівноправних суб'єктів соціального середовища, вважаємо, що для кожного суб'єкта такого середовища обов'язковою складовою є культурне самовизначення як процес створення і реалізації системи уявлень індивіда щодо культурного простору, свого місця і культурного змісту спілкування в цьому просторі (Є.В. Бондаревська, Є. Відт, Н.Б. Крилова та ін.). У сучасному розумінні середовище трактується як динамічна система різних за величиною і змістом культурних сфер взаємовпливу та взаємодії суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного та субкультурного досвіду.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різноманітних рівнів та типів), їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освіти. Воно також створюється

суб'єктом відповідно до його індивідуальних особливостей. Освітнє середовище сучасних освітніх систем складається як результат комплексної взаємодії – комплексів-систем, моделей, стандартів, а головне – суб'єктів освіти.

Середовищний підхід передбачає систему взаємодії із середовищем, які б забезпечили її перетворення у засіб діагностики і проектування результату професійно-педагогічної освіти. У межах підходу під професійним середовищем розуміємо все, що оточує суб'єкта і за допомогою чого відбувається його становлення як особистості і професіонала. Специфічними складниками навчально-виховного середовища ВНЗ є "ніши" (статична одиниця) і "стихії" (динамічна одиниця). Стихія – це сила, яка захоплює індивідів, управляє тими, хто потрапив у полі її дії, програмує їх поведінку (соціальний рух, інформаційний потік, суспільний настрій). Для майбутніх педагогів сенс вивчення стихій і оволодіння ними полягає в розумінні механізмів їх влади над вихованцями у подальшій професійній діяльності. Вивчаючи і проектуючи стихії, можна підвищувати ефективність професійної підготовки за допомогою зміни характеристик середовища.

Ніша – певний простір можливостей, що дозволяє суб'єктам освіти задовольняти свої потреби (творча студія, спільне улюблене заняття, виконання наукового проекту, гранту тощо). Ніши як локальні осередки середовища поділяються на природні соціальні і культурні. Моделюючи склад і змістове наповнення ніш, можна прогнозувати і планувати процеси, пов'язані з розвитком професійних й особистісних якостей майбутнього педагога.

Подієвий підхід – дозволяє сформулювати погляд на професійно-педагогічну підготовку вчителя як на діалектичну єдність яскравих подій, що запам'ятовуються у життєдіяльності майбутніх педагогів. Реалізація подієвого підходу у житті ВНЗ передбачає організацію емоційно насичених, незабутніх справ, які виявляються колективно й індивідуально значимими і привабливими. Ці справи стають своєрідними віхами не тільки у процесі професійної підготовки, але і в житті студентів. У системі підготовки події завжди відбуваються у межах спів-буття студента з викладачами й своїми однокурсниками. Центральним поняттям цього підходу постає педагогічна подія – момент реальності, в якому відбувається взаєморозвивальна, ціле- і ціннісно-орієнтована зустріч викладача і студента. Водночас подієвий

підхід розглядається як використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів. Такий підхід виявляє наступні категорії: лонгітюдність, симультанність, синхронічність, діахронічність, реципрокність (взаємність) та ін., які пов'язані із аналізом педагогічної дійсності крізь призму часових відношень та подійних масштабів, трансформації подій, проблеми їх меж та динаміки і швидкості розгортання, їх інформаційної насиченості як в об'єктивному, так і психологічному ракурсах (наприклад, життя людини може складатися з великої кількості подій, а може й включати лише декілька визначних життєвих віх.

Регіональний підхід. Нині актуалізується проблема підготовки нової генерації педагогів в з урахуванням регіональних особливостей української держави. Регіональні освітні особливості досліджували В.С. Курило, М.І. Костриця, О.П. Мещанінов, В.В. Обозний, О.В. Сухомлинська, С.В. Савченко, Х. Тхагапсоев, В.З. Юсупов та ін. Згідно Концепції сталого розвитку регіональний підхід до аналізу освітніх процесів передбачає формування національно-історичної самосвідомості особистості, дослідження етнокультурної стабільності регіональних систем¹⁹⁶. Національне виховання передбачає врахування місцевих, певного роду регіональних, етнічно-культурних, мовних особливостей, яке базується на принципі і пріоритеті єдності держави, народу, мови, матеріальної і духовної культури, що базується на єдності принципів, змісту та форм системи освіти¹⁹⁷. У роботах науковців останніх років (В.С. Курило) представлено систему критеріїв оцінки розвитку системи освіти регіону, що відображають і проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу¹⁹⁸. До них віднесено такі критерії: доступність освіти, демократичність регіональної системи освіти, науковість системи освіти регіону, зв'язок освіти з національною культурою, дидактичне та методичне забезпечення регіональної системи освіти, суб'єкт-

¹⁹⁶ Проект Концепції сталого розвитку України (Схвалено на засіданні Національної Комісії сталого розвитку України у грудні 2000 р.). // Вісник НАН України. – 2007. – № 2. – С. 14–87.

¹⁹⁷ Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – Київ: Школяр, 1997. – 148 с. – С. 23.

¹⁹⁸ Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у XX столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, кадрове забезпечення системи освіти регіону, характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки.

Професійна підготовка майбутнього вчителя, безумовно, пов'язана із сучасними соціально-економічними процесами в регіонах та у світі. Важливо також урахувати специфіку вищих навчальних закладів різних навчальних закладів регіону, які готують педагогічні кадри. У сучасних умовах слід вивчити реальну регіональну ситуацію та потребу регіону у фахівцях вищого рівня, готувати у ВНЗ професійно підготовленого, інноваційного, творчого вчителя, здатного підготувати молодь до самостійного життя в регіональних умовах. На особливу увагу заслуговує проблема соціалізації студенської молоді в умовах регіонального освітнього простору¹⁹⁹, утвердження суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, що ґрунтується на принципах педагогіки співробітництва викладача і студента, забезпечення їх самореалізації педагогічному процесі.

VI. Підходи, які характеризують результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки: акмеологічний, компетентнісний, рефлексивний.

Акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку. "Акме" (від грецьк. – "вища точка, вершина") розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірна характеристика стану особистості. Отже, акмеологія – наука, що вивчає розвиток людини на ступені дорослості досягнення нею вершин у розвитку її як природної істоти (індивіда), особистості і суб'єкта діяльності (головним чином професійної). На основі такого підходу можливе вивчення життєвих обставин і умов особистості, що сприяють її сходженню на ті чи інші вершини, типові для конкретного віку. Цей підхід орієнтує дослідників на пошук засобів забезпечення системою професійної підготовки досягнення майбутніми вчителями найвищих

¹⁹⁹ Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.

показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності й педагогічній творчості.

Акмеологічний підхід активно застосовується у процесі професійної підготовки вчителя, про що свідчать наукові праці О.О. Бодальова, Н.В. Гузій, В.М. Вакуленко, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової, С.С. Пальчевського, Л.С. Рибалко, С.Д. Пожарського, В.П. Панасюка та ін. Визначений підхід розглядає професіоналізм як певний феномен, системне явище, що характеризує стан особистості і діяльності педагога, є умовою досягнення ним найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток особистості зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою освіти і виховання та саморозвитку у процесі професійної діяльності і професійної взаємодії. Саморозвиток педагога як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, і водночас індивідуальна неповторна особистість педагога впливає на процес і результат педагогічної діяльності. Отже, з позицій акмеологічного підходу становлення і саморозвиток учителя розглядається як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної "Я"-концепції, що характеризується рухом від "Я"-реального до "Я"-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком "Я" на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. Відтак, визначений підхід дозволяє проектувати етапи професійно-особистісного зростання від однієї вершини до іншої.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності (О.С. Березюк, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко, В.В. Ягупов). Компетентнісний підхід спрямований на професійну компетентність як якість особистості майбутнього педагога/фахівця, що характеризує

рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які передбачає виконання різних соціальних ролей. Компетентність концентрує теоретичні і практичні наукові розвідки у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, яка дедалі все більше педагогізується. При цьому у силу сучасних соціокультурних та економічних умов існування держав та етносів людина як особистість та суб'єкт історії виходить на новій якісний рівень свого розвитку, що передбачає інтеграцію морально-духовного та інструментально-практичного аспектів пізнання й освоєння дійсності людиною. Такий підхід позначається на пошуку нових інтегральних педагогічних цілей (формування універсального фахівця, гармонійної особистості, громадянина-патріота) та засобів їх досягнення (фундаменталізація освіти й інтегровані навчальні курси). Компетентність, яка поєднує актуальне і потенційне (компетентність як готовність до певного виду діяльності), фізичне і психічне (компетентність як синтез знань, умінь та навичок, як творча якість особистості), теперішнє та майбутнє (компетентність як мобільність знань та вмінь, їх націленість на динамічну перспективу та неперервну освіту) може вважатися тим інтегральним концептуальним ядром, який у практичному та теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, набуває новий теоретичний рівень узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця. Компетентність технологізує цей процес, збагачує його інноваційними концептуальними векторами та постає потужним засобом реалізації актуальних завдань сучасної освіти, яка входить в еру інформаційного суспільства. Відтак, компетентнісний підхід дає можливість урахувати закономірності формування професійної компетентності майбутнього вчителя як складника його педагогічної культури, сприяє посиленню наскрізної загальної та спеціальної педагогічної підготовки.

Рефлексивний підхід – у методологічному плані такого роду підхід, з одного боку, забезпечує предметне бачення досліджуваної реальності, категоризуючи та концептуалізуючи за допомогою понять, узагальнюючих закономірності її феноменології, а з іншого – дозволяє технологічно її освоювати і перетворювати за допомогою конкретної діяльності для досягнення тих чи інших цілей і вирішення практичних завдань. Отже, рефлексивний науковий підхід означає конструктивну єдність знань про досліджувану реальність і доцільно

перетворювальну її діяльність. З цих методологічних позицій рефлексивний підхід у соціально-гуманітарних науках має забезпечити вивчення такої реальності, як рефлексія, і створити конструктивні можливості для використання отриманих знань про неї в соціальній практиці. Виникнення рефлексивного підходу в методології пов'язано, по-перше, з її виокремленням від філософії, зокрема, в розумінні рефлексії, а по-друге, з трансформацією побудованого про неї знання в систему технологічних засобів його застосування в різних соціальних практиках. Інакше кажучи, рефлексивний підхід виникає в той переломний час, коли рефлексія з пояснювального, світоглядно-філософського принципу трансформується в особливий предмет наукового вивчення, яке задає концептуально-категоріальні межі її технологічного освоєння в контексті забезпечення реорганізації соціальної практики. При цьому радикально змінюється гносеологічна функція поняття рефлексія. З дедуктивно заданої філософсько-онтологічної категорії, рефлексія перетворюється в індуктивно досліджуваний і емпірично верифікується в гносеологічний принцип її наукового вивчення і, далі, в міру розгортання досліджень і розробок – конструюються методологічні засоби і технології організації практичної діяльності в соціумі. Про безперервне становлення і спадкоємний розвиток рефлексивного підходу у вітчизняній науці можна говорити лише з 1950-х рр., коли стала формуватися "рефлексивна культура-дигма" (І.Н. Семенов, С. Ю. Степанов) у людинизнавстві і суспільствознавстві.

Учені застосовують рефлексивний підхід до процесу підготовки майбутнього вчителя, його професійно-особистісного саморозвитку. При цьому ставиться складна діагностична задача: вивчення не тільки стану досліджуваної проблеми, але й оцінки тих "змін", які відбулися за певний спостережувальний період часу. Потрібно з'ясувати не тільки, яких знань набув майбутній педагог, а те, якою мірою ці знання вплинули на формування певних компетенцій (умінь), необхідних для його особистісного саморозвитку та продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Наприклад, важливо виявити наскільки майбутні вчителі навчилися виділяти ознаки актуальної проблеми; розвинули здатність експлікувати свої здогадки і осявання; здійснювати пошуки способів спостереження, наскільки вони дізналися не тільки про те, як здобувати необхідну інформацію з наукової літератури, періодики, але і як використовувати її у своїй

діяльності, якою мірою майбутні педагоги навчилися аналізувати свій досвід і переймати досвід інших; оцінювати свої можливості в роботі, бачити свої достоїнства і недоліки; творчо вирішувати дослідницькі задачі в педагогічній ситуації; набули прагнення до саморозвитку і самоорганізації.

ВІІ. Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя: конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Конструктивний підхід, що ґрунтується на конструктивному методі – один із способів дедуктивної побудови наукових теорій (дедуктивний метод) і передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи створення дещо нового в її рамках. Ідея такого підходу виникла на початку ХХ ст. і була розроблена (у роботах Д. Гільберта, Л. Я. Брауера, А. Гейтинга, А.Н. Колмогорова, А.А. Маркова, П. Лоренца та ін.) як спроба подолання труднощів аксіоматичного обґрунтування математики і логіки (з метою ліквідації парадоксів теорії множин і т. д.). На відміну від аксіоматичного методу при конструктивній побудові теорії учені не тільки намагаються звести до мінімуму вихідні, недоведені в рамках цієї теорії, твердження та невизначені терміни, а змістовно їх обґрунтовують. Основне завдання, яке вирішує конструктивний підхід, полягає у послідовному конструюванні (реально здійснюваному або можливе на підставі наявних засобів) розглянутих у формальній системі об'єктів і тверджень про них. Завдання вихідних об'єктів теорії і побудова нових здійснюється за допомогою сукупності спеціальних операціональних (конструктивних) правил і визначень. Всі інші твердження системи виходять з вихідного базису теорії за допомогою специфічної для конструктивних теорії техніки виводу і так званих рекурсивних визначень, заснованих на принципі математичної індукції. Нині конструктивний підхід/метод широко застосовується лише в області формальних наук – у математиці і логіці (конструктивна логіка). Однак, немає підстав відкидати можливість упровадження цього методу до побудови природничо-наукового знання.

Важлива особливість конструктивістського підходу – глобальна довіра до людини, тоді як для західної цивілізації в цілому й для більшості її соціальних інститутів (управління, виробництва, освіти, охорони здоров'я, родини, релігії) характерна настільки ж глобальна

недовіра до людини. Сама людина традиційно розглядається як споконвічно, від природи некерована, лінива, недопитлива, хвора, егоїстична, аморальна і гріхозна, як така, що повинна перебувати під постійним зовнішнім піклуванням і доглядом. Конструктивістський підхід розглядає людину зовсім інакше, постулюючи існуючу в кожній людині актуалізаційну тенденцію – зростати, розвиватися, реалізовувати весь свій потенціал. Основні положення принципу конструктивності полягають у тому, що, по-перше внутрішня природа (або сутність) людини позитивна, конструктивна і соціальна і, по-друге, ця природа починає виявлятися й проявляти себе в людині щоразу, коли в її взаєминах з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатичного розуміння і конгруентного самопред'явлення.

Творчий підхід. Педагогічна діяльність вміщує множину нестандартних педагогічних задачних ситуацій, що вимагають вирішення їх на основі наукового мислення. Творчий підхід компетентного педагога до виконання свого професійного обов'язку реалізується завдяки критичності, гнучкості розуму, конкретності й швидкості думки, творчому мисленню (В. Адольф). Проте, у педагогічній свідомості вчителя можна виокремити не лише наукове, але й художньо-образне та стихійно-емпіричне відображення, що розрізняються способами духовного освоєння, продуктами, характером протікання процесу й головне – функціями в проектуванні і конструюванні педагогічної реальності (В.В. Краєвський), а відтак, і стилем мислення, який при цьому домінує.

Науковий стиль мислення педагога дає йому адекватне розуміння свого місця в світі, реальне інтелектуальне, емоційно-вольове, практично-дієве ставлення до дійсності, а в професійній діяльності сприяє швидкої адаптації до мінливих освітніх ситуацій, що забезпечує цілісність різноманітної діяльності особистості. Відзнакою сьогодення є становлення принципово нового стилю педагогічного мислення. З погляду Ю.В. Сенько, це, передусім, особливість мови, в якій акцент переноситься з осмислення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки на втілення в діяльність методологічних принципів сучасного професійного педагогічного стилю мислення. Для такого стилю характерна гуманітарна спрямованість, що проявляється у відповідних принципах розуміння, другодомінантності, діалогічності, рефлексивності й метафоричності, колізійності (С. В. Кульневич).

Цей підхід базується на сукупності прийомів, які характеризують відношення до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, як до свідомого системного процесу. Прояв творчого підходу – це пошук нетрадиційних рішень, використання нових методів, розробка власних оригінальних засобів прийомів у процесі підготовки педагогів. Творчий підхід передбачає генерацію ідей, розробку й оцінку альтернатив, уміння запозичувати оригінальні ідеї і досвід з інших сфер, творчо використовувати їх у педагогічній освіті. Основою творчого підходу у професійній підготовці вчителя є уявлення, інтуїція, фантазія, гнучкість мислення, сприйнятливість до нових ідей, уміння усвідомлювати набутий педагогічний досвід.

Інноваційний підхід. Поняття "інноваційний підхід" вміщує низку споріднених термінів, а саме: "педагогічна новація (новина)", "педагогічне нововведення", "педагогічна інновація", "новаторство", "інноваційна діяльність". Науковці (І.М. Дичківська, І.І. Коновальчук) пропонують розглядати поняття "новації" як "локальну зміну в навчально-виховному процесі і як розроблення нових у сучасних умовах навчальних методик, програм, технологій, що сприяють ефективному вирішенню конкретних навчально-виховних завдань, зумовлених вимогами суспільного й особистісного розвитку. Відповідно "процес утілення новації в навчально-виховну практику" І.М. Дичківська характеризує як педагогічне нововведення, а педагогічну інновацію – як більш широке, узагальнююче поняття, що охоплює процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню сферу педагогічних новацій і нововведень" Водночас інновації в освіті розглядаються як процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.

Інноваційна діяльність у педагогічній освіті постає системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень у цій сфері на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей та підходів. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність може здійснюватися на інституційному, регіональному та

державному рівнях. На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури виділено наступні напрями інноваційного розвитку педагогічної освіти: створення розвивального середовища навчального закладу, розробка навчально-методичних комплексів, застосування інноваційних інтерактивних методик навчання, впровадження ІКТ, інновації в системі контролю й оцінки результатів навчання, моделювання, дистанційна освіта.

Креативний підхід реалізує творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності; це здатність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. У науковій літературі поняття "креативність" (від лат. Creatio – творення) розглядається у двох основних значеннях: у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, відмітною особливістю якого є різнонаправленість і варіативність пошуку різних, у рівній мірі правильних рішень щодо однієї і тієї ж ситуації. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, в т.ч. здатність привносити щось нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах дозволених або постановки нових проблем (М. Уаллах), усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо бракуючих елементів ситуації (Е. Торренс), відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гилфорд). Креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів

Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає врахування критеріїв креативності. До них відносять комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності особистості:

- 1) побіжність (кількість ідей, що виникають в одиницю часу);
- 2) оригінальність (здатність проводити "рідкісні" ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу);
- 3) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, "неможливому" контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для виразу своїх думок, а також уміння в простому

бачити складне і, навпаки, в складному – просте.

Креативний педагог, з погляду А.В. Морозова і Д.В. Чернілевського, передбачає не вирішення готових педагогічних задач, а генерацію, творче формулювання та розробку ідей, задумів і проектів.

Евристичний підхід. В основі евристичного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Окреслений підхід ґрунтується на інтуїції і досвіду людини: в ньому використовуються принципи як загальні, так і специфічні властивості. Зазвичай системи, побудовані такими методами, вміщують набір специфічних процедур, розроблених для конкретних задач розпізнавання. Хоча евристичний підхід відіграє велику роль у розпізнаванні, проте мало інформації про загальні принципи синтезу, оскільки розв'язання кожної конкретної задачі потребує використання специфічних прийомів розробки. Це означає, що структура і якість евристичної системи значною мірою визначається талантом та досвідом роботи розробників. Евристичний характер дій притаманний педагогічній діяльності вимагатиме від майбутнього вчителя у процесі професійної діяльності реалізації евристичних умінь. Такі вміння сприяють творчому розв'язанню педагогічних задач, які можуть набути інноваційного спрямування. Формування евристичних умінь на практичних заняттях з різних педагогічних дисциплін дає можливість майбутнім учителям набути досвід евристичної діяльності на "професійному рівні" тобто створюється підґрунтя нової системи професійно важливих дій – набуття досвіду професійної діяльності ще під час навчання у вищій школі.

Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності у навчанні присвячені роботи таких науковців як М.І. Бурда, Ю.М. Кулюткін, В.М. Осинська, Д. Пойа, Є.Є. Семенов, О.І. Скафа, Н.А.Тарасенкова, Л.М. Фрідман, П.М. Ерднієв та ін. Аналіз цих робіт підтверджує думку, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, спроба формалізації творчої діяльності. Тому, одним з напрямів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів повинно стати теоретичне обґрунтування та методична розробка проблеми формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів. Один з

важливих аспектів вирішення цієї проблеми є розв'язування студентами педагогічних задач, що сприяє розвитку їх творчої розумової діяльності, а також оволодіння майбутніми вчителями методами та прийомами евристичної діяльності. Дослідники у контексті евристичного підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів евристичними методами, зокрема такими як метод евристичних питань; метод фактів, метод евристичного дослідження, метод конструювання понять, метод гіпотез, метод прогнозування, метод конструювання теорій, метод "мозкового штурму"; метод синектики, морфологічного ящика тощо. Крім традиційних форм навчання у процесі навчання застосовуються такі, як евристичні лекції та евристичні семінари, евристичні "занурення", творчі тижні, студентські наукові дослідження. Велику роль відіграє технологія евристичного навчання – актуалізація евристичних педагогічних ситуацій (орієнтування, пошуку, перетворення, інтеграція) у вивченні теоретичного матеріалу з педагогіки, у розв'язуванні професійно орієнтованих педагогічних задач.

Розглянемо як реалізуються наукові підходи у професійній діяльності педагога та у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя на прикладі аналізу окремих наукових підходів. З цією метою ми дещо узагальнили представлені блоки підходів і виділили наступні: загальнометодологічні, професійно орієнтовані, ціннісно-сміслові та інноваційні, враховуючи діалектику загального, особливого та одиничного у професійно-педагогічній підготовці.

2.3. ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.3.1. Системні дослідження у науковому знанні

У ХХ ст. і на початку ХХІ ст. у науковому знанні все більшого значення набувають системні дослідження і проблематика загальної теорії систем. Учені виділяють три основні причини такого явища: 1) більшість наукових дисциплін (біологія, психологія, соціологія, педагогіка, логіка тощо) в останні роки трансформували предмети свого дослідження, в якості яких нині виступає множина взаємопов'язаних елементів, що являють цілісні утворення; 2) технічний прогрес призвів до того, що головними об'єктами сучасного технічного проектування і конструювання постали системи управління. Також виникло багато нових дисциплін (кібернетика, теорія інформації, біоніка та ін.; 3) широке впровадження у сучасну науку і техніку системного аналізу призвів до виникнення ряду узагальнених концепцій, на основі яких будується "загальна теорія систем", "методологія системного аналізу"²⁰⁰.

Відзначимо, що організація системних досліджень має свою історію. Першим кроком у цьому напрямі стало створення у 1954 р. у США "Товариства досліджень в області загальної теорії систем". Значний внесок у розвиток цього наукового напрямку здійснив Л. фон Берталанфі, відомий філософ, психолог, а також фахівець з математичної біофізики А. Рапопорт, економіст К. Боулдинг і біолог Р. Жерар. Починаючи з 1956 р. створене товариство видає щорічники з різних проблем системного підходу, аналізу його принципів та методів, розробляються прикладні дослідження у цій галузі²⁰¹.

У ближньому зарубіжжі проблемами системного підходу займалися такі вчені як А.А. Богданов (тектологія), Н.А. Бернштейн (фізіологія активності), Л.С. Виготський (культурно-історичний підхід у психології), Л.І. Новікова (системний підхід у педагогіці), І.В. Блауберг, В.М. Садовський, Е.Г. Юдін (завдання загальної теорії

²⁰⁰ Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи общей теории систем и ее логико-математический аппарат / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С. 7.

²⁰¹ Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи общей теории систем и ее логико-математический аппарат. – С. 7-29.

систем і її логіко-математичний апарат), Н.В. Кузьміна (розробка принципів структурування і функціонування педагогічної систем, В.Д. Шадриков (проблема системогенезу професійної діяльності) та ін.²⁰². Відомий український вчений І.А. Зязюн здійснив системне обґрунтування філософії дії²⁰³, Н.Г. Ничкало – системне дослідження проблем неперервної професійної освіти і як результат за останні десятиліття тільки в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України під керівництвом провідних українських учених проведено значну кількість досліджень, захищено понад 400 дисертацій, пов'язаних з проблемами професійної освіти²⁰⁴.

За цей період було розроблено комплекс системних проблем. Серед них: досліджено специфічні методологічні проблеми системного підходу; проаналізовано базові поняття "система", "структура", "зв'язок"; здійснено дослідження історії становлення системного підходу, зокрема у галузі біології, психології, соціології; створено логіко-математичний апарат опису системних об'єктів тощо. Проведено значну кількість наукових симпозіумів та конференцій (Москва, Одеса, Новосибірськ, Санкт-Петербург, Київ, Тбілісі та ін.)

Слід виокремити проблему дослідження терміносистеми у цій сфері. Відомо, що існують різноманітні значення терміну "система", серед них інваріантні значення:

1) система постає як цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів;

²⁰² Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн – М.: Медицина, 1966. – 349 с.; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи общей теории систем и ее логико-математический аппарат / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С. 7-29.; Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.; Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – С. 8-10.; Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 223 с.; Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков – М.: Наука, 1982. – 185 с.; Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

²⁰³ Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

²⁰⁴ Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.

- 2) вона утворює особливу єдність із середовищем;
- 3) як правило, будь-яка система, що досліджується, є елементом системи більш високого порядку;
- 4) елементи такої системи, зазвичай, виступають як системи більш низького порядку.

З поняттям "система" взаємопов'язане ціле коло загальнонаукових і філософських понять, які мають тривалу історію свого розвитку. Це насамперед – поняття "властивість", "відносини", "зв'язок", "підсистема", "елемент", "оточуюче середовище", "частина-ціле", "цілісність", "сумативність", "структура", "організація" тощо.

Зрозуміло, що ці поняття неможливо виокремити, незалежно один від одного: всі вони утворюють певну концептуальну систему, компоненти якої взаємопов'язані і в своїй цілісності дають перше уявлення про логічний каркас системного підходу. Далі виникає питання про виділення класів систем і специфічних особливих систем різних класів. Нині виділено відкриті і закриті системи. До числа специфічних понять, які характеризують системи різних типів відносять: "система, що визначається певним станом", "мета", "ступінь взаємодії", "ізоляція і взаємодія", "інтеграція і диференціація" тощо.

Наступний клас понятійних засобів системного підходу утворюють поняття, що характеризують функціонування системних об'єктів. Серед них найбільше значення мають ті, на основі яких формуються уявлення про умови стабільності, рівноваги й управління систем. Тобто до понять цього типу відносимо "стабільність", "рівновагу" (стабільне, нестабільне, мінливе), "зворотний зв'язок" (негативний, позитивний, цілеспрямований і такий, що змінює цільові характеристики), "регуляція", "саморегуляція", "управління".

Можна виділити ще одну групу понять, які дають уявлення про розвиток системи, її динаміку: "зростання", "еволюція", "генезис", "відбір" та ін. Існує і така група понять системного підходу, що характеризує процес конструювання штучних систем, а в більш широкому плані – дослідження систем.

Охарактеризуємо більш детально різні підходи до категорії "система" у працях зарубіжних учених. Так, Р.Л. Акоф вважає, що організацію можна визначити як хоча б частково самокеровану систему, яка має такі основні характеристики: зміст, структури, зв'язки, процедури прийняття рішення (вибір). О. Ланге системою

називає множину взаємопов'язаних діючих елементів. Мережу зв'язків він називає структурою системи²⁰⁵. На його думку рух системи, її розвиток можна розглядати як самодіяльний діалектичний процес, який характеризується протиріччями що виникають у системі і викликають його постійний рух і розвиток. А.Д. Холл і Р.Е. Фейджин визначають поняття "система" як множину об'єктів разом з відносинами між їх атрибутами (властивостями). Таке визначення передбачає положення, що система має властивості, функції або цілі, що відрізняються від складників її об'єктів. Об'єкти розглядаються як частини/складники або компоненти системи, причому маємо невизначену множину таких частин /складників. Атрибути постають властивостями об'єктів. Так, для конкретної системи оточуюче середовище є сукупність усіх об'єктів, зміна властивостей яких впливає на систему та її поведінку²⁰⁶.

Особливий інтерес викликають роботи Ю.А. Урманцева. Ним зроблено спробу розробити загальну теорію систем і загальносистемні закони, створено еволюціоніку – загальну теорію розвитку і виведено 17 всезагальних законів. Серед них: закон системності, згідно якому "будь-який об'єкт постає об'єкт-системою и будь-яка об'єкт-система належить хоча б одній системі об'єктів цього роду", закон системних (еволюційних та нееволуційних) перетворень, закон системної поліморфізації, закон системної ізоморфізації, закони відповідності, міжсистемної схожості та міжсистемної симетрії, закони системної симетрії і системної асиметрії, закони системної суперечливості і системної несуперечливості, закони системної усталеності і системної неусталеності²⁰⁷.

Загальна теорія систем у вузькому розумінні, намагається вивести із загального визначення поняття "система" комплекс взаємодіючих компонентів, низку понять, що притаманні для організованих цілісних утворень, таких як взаємодія, сума, централізація, конкуренція, оригінальність тощо, що застосовуються до конкретних

²⁰⁵ Исследование по общей теории систем. Сборник переводов / общая ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогрес, 1969. – 342 с. – С. 196.

²⁰⁶ Исследование по общей теории систем. Сборник. – С. 249-253.

²⁰⁷ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33; Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд о системной философии / Ю.А. Урманцев. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.

явищ. У широкому розумінні теорія систем є за своїм характером фундаментальною наукою. Вона має свій корелят у прикладній науці, яка іноді виступає під загальною назвою науки про системи або системної науки²⁰⁸.

Деякі автори, зокрема Л. Берталанфі наголошує, що загальну теорію систем цікавить динамічна внутрішня взаємодія систем з багатьма змінними. При цьому для живих організмів найбільше значення у зв'язку з цим мають дослідження поняття відкритої системи. Деякі риси відкритих систем на відміну від закритих, полягають у тому що при відповідних умовах відкрита система досягає стану рухливої рівноваги, в якій її структура залишається усталеною. Ця усталеність зберігається в процесі неперервного обміну і руху її складових²⁰⁹.

Крім того вчених цікавлять властивості ієрархічної впорядкованості систем, при цьому увага зосереджується на можливості розподілу систем на підсистеми. Зрозуміло, що кожна частина системи таким чином співвідноситься з кожною іншою, що зміна у деякій частині викликає зміни у всіх інших частинах й у всієї системи в цілому.

Більшість органічних систем є відкритими, оскільки вони постійно обмінюються інформацією, енергією з оточуючим середовищем. Система є стабільною відносно деяких її змінних, якщо ці змінні прагнуть зберігатися в певних межах.

Наведемо приклад застосування системного підходу у педагогіці до відкритої системи, а саме до індивідуальної виховної системи педагога. Обґрунтований аналіз виховної діяльності педагогів, яка постає як складна, відкрита система, потребує застосування принципів системного підходу, Такий метод являє собою загальний науковий метод вирішення теоретичних і практичних проблем. Системний підхід передбачає всебічне вивчення педагогічних явищ, які досліджується, допомагає зрозуміти їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Спираючись на теорію педагогічних систем, розроблену Н.В. Кузьміною з позицій загальної теорії систем, індивідуальну виховну

²⁰⁸ Исследование по общей теории систем. Сборник переводов / общая ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогрес, 1969. – 342 с. – С. 29-30.

²⁰⁹ Исследование по общей теории систем. Сборник. – С. 41-42.

діяльність (ІВД) педагога, ми розглядаємо як педагогічну систему (ПС) у вигляді цілісного утворення в різних його проявах до оточуючого середовища – до учнів, колег, батьків, своєї професії, процесу виховання, навчального закладу, громадських об'єднань, тощо. Професіоналізм вихователя полягає у спрямованості його зусиль на розвиток творчого мислення та прилучення юнацтва до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості.

У світлі ідей системного підходу, індивідуальна виховна діяльність педагога як ПС являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи. Згідно існуючих теоретичних положень розгляд індивідуальної виховної діяльності з позиції системного підходу потребує виділення певних структурних компонентів:

1. Цілі виховання, які у повсякденній діяльності формує педагог (міра їх відповідності цілям загальноосвітнього закладу).

2. Виховна інформація, що творчо переробляється педагогом (міра її відповідності: науковим досягненням у галузі психології і педагогіки виховання; вимогам сучасного виробництва (науки, техніки, культури), а також запитам, інтересам, потребам учнів, ураховуючи їх нинішнє і майбутнє самовизначення).

3. Засоби виховної комунікації (міра їх відповідності сучасним вимогам суспільства, демократичної, розвивальної системи освіти).

4. Учні, вихідний рівень їх готовності до засвоєння соціального досвіду, навчального предмету, виховної інформації, носієм яких є педагог, та розвиток їх розумових і моральних сил у процесі засвоєння навчальних предметів під керівництвом педагога.

5. Педагог-вихователь як творча індивідуальність, що формує цілі власної діяльності і діяльності учнів і як такий, котрий володіє: сучасною навчально-виховною інформацією, спеціальними знаннями та знаннями психології виховання, педагогічної, диференціальної і соціальної психології, засобами виховної комунікації²¹⁰.

Виділення і дослідження структурних елементів досліджуваної ПС дає можливість виявити основні знання, за допомогою яких має

²¹⁰ Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.

бути забезпечене продуктивне вирішення виховних задач. Вони дозволяють характеризувати відмітні особливості в індивідуальній виховній діяльності педагога. Зазначені компоненти дійсно є компонентами системи, бо відсутність будь-якого з них веде до ліквідації самої ПС і крім того будь-який з них не може бути виражений через інший або сукупність інших елементів.

Проте виділення структурних елементів є необхідною, але недостатньою умовою опису системи, яка вважається завданою, якщо поряд із виділенням її елементів вказана і сукупність зв'язків між ними. У цьому випадку всі структурні компоненти ПС пов'язані між собою прямими і зворотними зв'язками. Опис конкретного виду цих залежностей (як посилюється один компонент за умови певної зміни інших) і являє собою одне з головних завдань нашого дослідження.

Функціональні елементи ІВД як ПС дозволяють аналізувати процес розв'язання виховних задач і на стадії їх формування і на стадії взаємодії з учнями. До функціональних елементів ІВД відносимо: гностичний (або дослідницький), проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Ці елементи є водночас компонентами психологічної структури діяльності вчителя²¹¹.

Гностичний компонент включає дії щодо дослідження педагогічної ситуації та перетворення її у виховуючу, формулювання проблеми і на цій основі – виховної задачі, одержання нових знань для її продуктивного вирішення й аналізу, зіставлення отриманого результату з реальним.

Проектувальний компонент – дії, що пов'язані із стратегічним передбаченням: виховних проблем, цілей, засобів та їх можливих наслідків від розв'язання системи виховних задач; моделюванням власної діяльності вихователя.

Конструктивний компонент – дії, що пов'язані зі створенням, відбором і композиційною побудовою змісту виховної інформації, засобів, форм та методів виховної взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі, а також програванням різних варіантів побудови уроку, виховного заходу тощо.

²¹¹ Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – С. 8-10.

Комунікативний компонент – дії, спрямовані на встановлення доцільних взаємостосунків з учнями, вчителями-предметниками, вихователями, батьками під час розв'язання виховних задач у педагогічному процесі.

Організаторський компонент – дії, що спрямовані на організацію навчально-виховної інформації у процесі її пред'явлення; діяльності учнів, пов'язаної із засвоєнням цієї інформації; власної діяльності і поведінки.

Виділені функціональні елементи побудовані за принципом кумулятивної шкали, тобто кожен наступний елемент включає в себе всі попередні, але разом з тим може розглядатися й окремо.

Ураховуючи одну з провідних цілей нашого дослідження (розробка та аналіз моделі виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи) ми зосередили свою увагу на вивченні найважливішого системоутворювального зв'язку в сфері, що розглядається – "педагог – учні", "педагог – учнівська група". Останнє зумовлено тим, що метод моделювання дозволяє із-за складності об'єктів вивчати не всі, а лише деякі зв'язки і відносини. На поняття "зв'язок" незалежно від способу його конкретного тлумачення припадає найбільше смислове навантаження²¹². При цьому враховуємо, що системність об'єктів найбільш глибоко розкривається через його зв'язки. Зв'язок "педагог-учні" концентрує всі інші типи зв'язків і стосунків, зокрема, і функції педагога як учителя-предметника, викладача, класного керівника, вихователя, психолога, дослідника, соціального педагога та ін.

ІВД як ПС є цілісною, саморозвивальною, відкритою системою, оскільки має всі системні ознаки. У процесі виховної діяльності вона реалізує провідні принципи самоуправління. До них відносимо принцип активного саморуху до вершин виховної майстерності, що спрямований на розвиток ініціативи, активності, самостійності як самого педагога, так і його учнів та їх взаємодії із середовищем, культурно-освітніми осередками, громадськими організаціями, трудовими колективами, іншими суб'єктами виховного процесу.

²¹² Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 223 с.

Досліджувана ПС знаходиться у постійному розвитку, однак і їй притаманні свої функціональні інваріанти, що відображаються через принцип . Останній проявляється у доцільно спланованій виховній діяльності. Система планування характеризується цілісним інтегральним підходом і являє собою сполучення довготривалих і поточних планів навчально-виховної роботи з учнівською молоддю, враховуючи специфіку її різних вікових груп.

У своїй, діяльності педагог разом з учнями реалізує принцип інформаційного зв'язку елементів, що забезпечує необхідну узгодженість у їх роботі і збагачує одночасно усіх представників виховного процесу.

Представленій педагогічній системі властивий і принцип субординації елементів, ієрархічності її структури. Своєрідність розробленої системи полягає в тому, що виділення "суб'єкта" (педагога) і об'єкта (учня), як окремих її елементів досить умовне, оскільки сам "об'єкт управління" є одночасно і "суб'єктом управління". Сутність демократичних змін, що відбувається в системі освіти саме і передбачає зміну соціального статусу учнів як суб'єктів діяльності, що прагнуть до самостановлення в соціальному і професійному плані. Завдання педагога полягає у створенні необхідних умов для творчого зростання і формування кращих якостей та здібностей вихованців.

Динамічність ІВД як ПС зумовила й основний спосіб її існування, а саме: функціонування, що включає виділені нами елементи (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожен з яких несе певне смислове навантаження. Отже, нами представлено стислий системний опис теоретичної моделі індивідуальної виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю.

Сучасний системний рух прагне виробити нове "бачення" світу, розробити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, яке має включати в себе сукупність принципово різних за своїм типом розробок, філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних. Як зазначалося, системний рух являє собою складну систему ієрархічних зв'язків між підсистемами.

Нині вся область сучасних системних досліджень поділяється на такі основні "сфери":

- 1) розробка філософських проблем системного підходу, формування світоглядних принципів системного аналізу;
- 2) побудова логіки та методології системного дослідження;
- 3) проведення наукових системних розробок – побудова часткових системних концепцій і теорій з метою вирішення тих чи інших проблем спеціальних наук;
- 4) продовження досліджень щодо створення загальної теорії систем.

У межах першого напрямку розробка здійснюється у двох аспектах антологічному і гносеологічному (вивчення джерел, засобів та умов наукового пізнання). Другий напрям передбачає: подальший формалізовано-логічний опис вихідних понять системного підходу таких як "система", "структура", "зв'язок", "ієрархічна побудова систем" та ін. Третій напрям спрямований на побудову логічних формалізмів, що описують способи міркувань про дослідження тих чи інших аспектів системної проблематики; використання апарату формальної логіки для вирішення різноманітних системних проблем. Сфера соціально-наукових і педагогічних системних концепцій та розробок займає важливе місце у системних розробках. Проведене дослідження дисертаційних робіт щодо застосування системного підходу свідчить про його вагомість і велику увагу науковців щодо впровадження принципів системного підходу до вивчення соціально-педагогічних проблем. Таким чином, продовжується активна розробка загальної теорії систем та поглиблення її методологічного підґрунтя.

2.3.2. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін

Проблема професійного розвитку педагога потребує інтегративного дослідження і передбачає вивчення таких споріднених напрямів як формування готовності особистості до професійної діяльності (К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, А.В. Брушлинський, С.Я. Батишев, О.М. Леонтьєв, Я.Л. Коломинський, Н.Л. Коломинський, В.В. Чебишева та ін.), особистісно-професійний розвиток і саморозвиток фахівців (Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батишев, Л.С. Виготський, Б.Г. Гершунський, В.П. Зинченко, О.М. Леонтьєв, Н.Г. Ничкало, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, В. І. Слободчиков, Е. Фромм,

Е.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, А.А. Вербицький та ін.); проблеми адаптації молодого вчителя (Є.С. Березняк, А.М. Бритвихін, О.Г. Мороз, С.В. Кондратьєва, С.В. Овдей); психолого-педагогічні проблеми діяльності молодого вчителя (С.Г. Вершловський, Г.М. Лєсохін, О.М. Дем'янчук, та ін.); педагогічне спілкування молодого вчителя як фактор його професійного становлення (Л.Є. Вовк); розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти (А.В. Арешонков, Б.А. Дьяченко та ін.); підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (І.П. Жерносеєв, В.І. Маслов, М.Ю. Красовицький та ін.); психологічні засади процесу професійної адаптації молодого вчителя (О.Г. Солодухова); соціальна зрілість молодого вчителя та соціально-педагогічні умови його професійного становлення (В.В. Радул); сучасні підходи до професійного становлення і розвитку молодого вчителя (Ф.Фуллер, Л. Шульман, А. Комбе та ін.), професійне становлення молодого вчителя (Т.Д. Щербан)²¹³.

Відтак, існує потреба в розробці інтегративного підходу до аналізу зазначеної проблематики. Зазначене вище спрямоване на виявлення проблеми розробки інтегративного підходу до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

Ключова ідея інтегративного підходу полягає в тому, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві, трансформуючи його особистісні детермінанти, враховуючи відоме положення, що *"тільки особистість може навчити і виховати особистість"*. За таких умов особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця. При цьому докорінні парадигмальні трансформації, які відбуваються на сучасному науковому ландшафті, спричиняють певну зміну основ

²¹³ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: Монографія / О.А. Дубасенюк. – Житомир: держ. пед. ун-т, 1995. – 260 с.; Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его достижения: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Палтышев. – К., 2000. – 119 с.; Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія / С.О. Сисоєва. – К.: Книжкове видавн. "Каравела", 1998. – 150 с.

теоретико-методологічної бази системи психолого-педагогічних наук, які починають орієнтуватися на комплексні дослідження. Останнє позначається на потребі у комплексному вивченні розвитку людини у контексті освітньої траєкторії, що передбачає комплексний аналіз закономірностей та механізмів цілісного розвитку людини як фахівця, особистості і громадянина (О.В. Вознюк). Саме тому комплексне вивчення проблеми професійного розвитку особистості має привести до нових наукових результатів щодо професійного розвитку особистості педагога. Окреслений процес розуміється як взаємне потенціювання (когеренцію, підсилення) особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого, що постає однією з провідних теоретико-методологічних засад нашого дослідження.

Загалом, можна говорити про п'ять концептуальних засад, у площині яких зазначена наукова проблема виявляється актуальною та вимагає поглибленого дослідження²¹⁴.

1. Загальноцивілізаційні засади актуальності дослідження зумовлюються соціальним замовленням сучасного суспільства на компетентного фахівця та впливають із процесів докорінної зміни соціально-економічного і соціокультурного ландшафту сучасної людської цивілізації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, створює ситуацію, коли науково-технологічна інформація швидко застаріває. Це вимагає відповідної спрямованості системи професійної підготовки на фундаменталізацію й універсалізацію знань, на їх міждисциплінарний характер, на формування у майбутніх фахівців здатності використовувати ці знання в умовах швидких змін у сфері сучасних виробничих і освітніх технологій. У цьому контексті особливої значущості набуває особистісний сенс діяльності, самосвідомість людини, її Я-концепція та самовизначення і самореалізація у професійній сфері, перехід від прагматично-техногенної орієнтації сучасної цивілізації до людиномірних орієнтирів її розвитку. Тому проблема підготовки

²¹⁴ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

фахівців є об'єктом особливої уваги педагогічної науки протягом останніх десятиліть. Починаючи з 1991 року в Україні було захищено більш ніж 1000 дисертації зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

2. *Діяльнісно-особистісні засади* актуальності дослідження зумовлюються входженням людства в еру інформаційного стану, що докорінно змінює сучасні умови навчання і виховання в системі сучасної освіти, значно підвищуючи роль педагога, його особистості як інтегрального новоутворення, що постає метою розвитку і системнотвірним началом людини. Саме сьогодні стає найбільш зрозумілою загальновідома педагогічна сентенція К. Д. Ушинського: тільки особистість може сформувати особистість. Відтак, актуальним предметом дослідження педагогічної науки зараз постає педагог не тільки як фахівець, але й як особистість.

3. *Системно-наукові засади* актуальності дослідження зумовлюються тим, що сучасна наука як форма суспільної свідомості і прикладна галузь перетворення життя увійшла в критичний період свого розвитку. Останнє позначається на зміні наукової парадигми пізнання та освоєння світу, що, у свою чергу, актуалізує розвиток комплексних наукових досліджень, які зосереджуються на феномені цілісності як фундаментального об'єкту та одночасно методологічного принципу дослідження світу. У зв'язку з цим актуалізуються саме комплексні дослідження. Стає зрозумілим, що тільки на їх основі можна здійснити складні наукові проекти, перенасичені, в силу постійного зростання інформації, фактологічною і теоретичною інформацією, експоненційний розвиток якої зумовлюється не тільки зростанням кількості нових знань, значним розширенням нових обріїв пізнання, але й багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації: уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Отже, найбільшій ефективності і конструктивності набувають дослідження, які інтегрують різні дослідницькі напрями та об'єднуються в єдине узагальнююче дослідницьке поле: факти, теорії, наукові підходи з різних галузей сучасного знання.

Аналіз державних освітніх документів України ("Про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті" та ін.) дозволяє диференціювати три глобальні напрями педагогічного

дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток:

1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей;

2) громадянина як патріотичного суб'єкта;

3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу. За таких умов формування особистості, громадянина і фахівця мають вивчатися інтегрально у площині загальних методологічних принципів у контексті аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини (О.А. Вознюк, О.А. Дубасенюк).

Тому евристичним та перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та, взагалі, гуманітарного, дослідження, як професійний розвиток особистості. В ідеалі можна говорити про психолого-педагогічну програму дослідження феномену громадянського розвитку особистості професіонала, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

4. **Розвивально-професіографічні засади** актуальності та доцільності дослідження проблеми професійного розвитку особистості педагога зумовлюються загальнонауковими закономірностями розвитку людини, професійний розвиток особистості якої здійснюється протягом неперервного становлення педагога-професіонала, що відбувається у системі 1) середньої-спеціальної, 2) вищої освіти, 3) післядипломної освіти та у період подальшої трудової діяльності, яка включає як саморозвиток педагога, так і його самовдосконалення у системі перепідготовки та додаткової професійної освіти, що окреслює андрагогічний аспект професійного розвитку особистості педагога. При цьому саме на третій період розвитку професійних якостей педагога припадає остаточне формування його особистості як фахівця, коли кількісні зміни діалектичним чином трансформуються у якісні. Тому професійний розвиток особистості педагога у його найбільш суттєвих аспектах на етапі його становлення як професіонала вимагає поглибленого дослідження.

5. *Парадигмальні засади* доцільності та актуальності дослідження зумовлюються зазначеною вище докорінною загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя, яке характеризується кризою сучасної системи освіти і є складовою глобальної цивілізаційної кризи, що значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідки цього явища проявляються у фрагментарності бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної і екологічної кризи, на девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Науковці зазначають, що нині під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах. Тому кризу сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли проблематичною залишається сама місія і призначення педагога. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність.

Науковці стверджують: сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебувають в кризовому стані, що впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України.

У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових гуманітарно та професійно орієнтовних парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки, які актуалізувалися у контексті цивілізаційних трансформацій, та сприяли виникненню нових освітніх парадигм.

Процес становлення нових освітніх парадигм, що зумовлює нові вимоги до особистості педагога-професіонала, відбуваються за умов докорінних цивілізаційних змін, які викликають різного роду кризи. Проблема кризи як головного показника епохи цивілізаційних змін, стає однією з ключових проблем гуманітарного знання й порушується у значній кількості наукових праць, починаючи з кінця XIX століття. Так, Ф. Ніцше відзначав кризу християнської моралі, Р. Генон – кризу сучасного світу в цілому, О. Шпенглер – кризу європейської культури, А. Швейцер – кризу світогляду, А. Тойнбі – кризу західноєвропейської християнської цивілізації. Загалом, аналіз проблем, пов'язаних із цивілізаційним розвитком містяться у працях зарубіжних (А. Тойнбі, Г. Маркузе, Д. Белла, Х. Ортега-і-Гассета, Е.Тоффлера, К.Ясперса), та вітчизняних учених (В.П. Андрущенко, М.О. Бердяєва, В.Г. Кременя, П.О. Сорокіна та ін.).

Суттєво, що універсальним проблемним полем нових освітніх парадигм є **проблема розвитку особистості**, яка, в свою чергу, визначається певною метою, що спрямовує та організує цей розвиток. Якщо найбільш істотною й універсальною властивістю світу в цілому і кожного його окремого елементу є рух, зміна, розвиток, то розвиток людини виступає її фундаментальною характеристикою, системотвірним чинником, що визначає інші людські властивості й особливості. Можна виділити множину наукових підходів до проблеми **розвитку особистості**, які пов'язані з такими концептуально-теоретичними психолого-педагогічними напрямами розвитку особистості, як теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже; стадіальна теорія Е. Еріксона; культурно-історична теорія Л.С. Виготського; теорія морального розвитку Л. Колберга; теорія розвитку в гуманістичній психології А. Маслоу, К. Роджерса; діяльнісний підхід до розвитку, теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, С.Л. Леонтьєв, Н.Ф. Талізін, Д.Б. Єльконін та ін.); теорія особистості як суб'єкта праці (Б.Г. Ананьєв, Е.О. Климов, С.Я. Батишев, Ф.Е. Зеєр, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн,

В.Д. Шадриков та ін), як професіонала (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков, В.С. Медведєв, Г.В.Попова та ін); концепція гетерохронного системогенеза П.К. Анохіна; теорія критичних періодів (І.С. Кон, Е. Еріксон та ін.) та ін.

Відтак, наявна парадигмальна множинність підходів до професійного розвитку особистості в системі освіти, а розвиток людини, її особистості постає важливою практичною і світоглядною проблемою, яка нині особливо загострюється в суспільстві, що увійшло до третього тисячоліття своєї історії. У зв'язку з цим, проблеми розвитку особистості, зокрема й педагога, у контексті кризових змін розвитку сучасної цивілізації є вельми актуальними. У цьому аспекті доцільно відзначити теоретичну необхідність інтеграції існуючих парадигмальних напрямів окресленого напрямку. Відтак, інтегративний підхід до аналізу професійно-педагогічного розвитку особистості педагога виявляє потребу в поєднанні щонайменше двох напрямів – особистісного і професійного, що передбачає дослідження професійного розвитку особистості.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані із аналізом феномену громадянського розвитку особистості професіонала, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

2.3.3. Синергетичний підхід до виховної діяльності педагога

Синергетика, як наука про самоорганізацію систем, передбачає дослідження множини підсистем різної природи. Тим самим підкреслюється універсальність цього методологічного підходу, що дає можливість застосовувати його в різних галузях науки. З позиції синергетичного підходу функціональні системи розглядаються як складні динамічні системи самоорганізації. Інше визначення синергетики – кооперація, співпраця, взаємодія різних елементів систем (В.І. Аршинов, Є.М. Князева, С.П. Курдюмов, А.П. Назаретян, І. Прігожін та ін.). Синергетичний підхід свідчить про те, що для складних систем існують альтернативні шляхи їх розвитку. Важливо застосувати наукові положення синергетики до педагогічних процесів і, зокрема до аналізу виховної діяльності педагога загальноосвітніх закладів, оскільки сам процес виховання є явище нелінійне,

неоднозначне, важко прогнозоване²¹⁵. І виховати справжню людину, за словами А.С. Макаренка завжди було справою нелегкою.

Значно розширилася сфера застосування синергетики у зв'язку з розвитком теорії фракталів. У руслі синергетики знайшли інтерпретацію і своє вирішення педагогічних, і зокрема виховних задач. Сучасна цивілізація стрімко входить в "невідому зону". Це зона ризику і нестабільних станів, які насичені складними процесами і нагальними проблемами, в тому числі загальнопланетарного характеру. Урахування синергетичних закономірностей істотно змінює традиційні уявлення і в сфері виховної діяльності педагога, згідно з якими ефект взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу однозначно і лінійно обумовлений рівнем професійної майстерності та компетентності педагога.

Актуальність проблеми підтверджена науковими працями відомих учених таких як І.А. Зязюн, М.С. Каган, В.Г. Кремень, М.П. Лещенко, О.В. Сухомлинська, Є.М. Ільїн, Н.В. Кузьміна та ін. Проблемі застосування синергетичного підходу в педагогіці присвячені окремі дисертаційні роботи (О.І. Бочкарьов, Г.П. Васянович, В.Т. Виненко, О.В. Вознюк, А.В. Євтодюк, Л.В. Сурчалова, Ю.В. Талагаєв, М.О. Федорова та ін.), в яких досліджується методологія синергетики, обґрунтовуються синергетичні закономірності освітньо-виховної діяльності.

Окреслені дослідження дозволяють зробити висновок, що існують альтернативні шляхи формування особистості, а також засоби взаємодії, які сприяють розвитку суб'єктів освіти і виховання. Для знаходження таких шляхів ми повинні зрозуміти закономірності розвитку складних систем, зокрема виховних систем.

У синергетиці важливий інтерес являє явище біфуркації. Теорія біфуркацій динамічних систем – це теорія, яка вивчає зміни якісної картини фазового простору залежно від зміни параметрів або декілька параметрів. Біфуркація – це набуття нової якості у процесі руху динамічної системи при малій зміні її параметрів. Знання основних точок біфуркацій суттєво полегшує дослідження педагогічних систем, тим самим дає можливість передбачити

²¹⁵ Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

характер нових змін рухів, що виникають у момент переходу системи в якісно новий стан.

Важливо проаналізувати синергетичні засади професійної діяльності педагога загальноосвітніх закладів як педагогічної самоорганізованої системи та виявити умови, за яких вона набуде стану рівноваги і високої результативності. Професіоналізм педагога полягає у спрямованості його зусиль на розвиток творчого мислення та прилучення юнацтва до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості.

Як зазначалося, у контексті визначених підходів, професійна діяльність педагога як педагогічна система являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи²¹⁶. Ураховуючи положення, що одна й та ж система може розглядатися з різних точок зору, необхідно визначити критерії її продуктивності як певні системоутворювальні параметри.

В останні роки у психолого-педагогічній літературі набув розповсюдження термін "продуктивність". Зважаючи на те, що рівень продуктивності є однією із важливіших характеристик, важливо виявити чинники, що сприяють або не сприяють підвищенню рівня продуктивності професійної діяльності. Далі слід чітко відзначити той зміст, який вкладаємо в це поняття. Термін "продуктивність" є похідним від терміну "продукт", під яким розуміємо його матеріальний або нематеріальний результат. Виділяють основні і побічні (або додаткові), заплановані (назвемо їх позитивними), нейтральні і негативні продукти. Причому розподіл на основні і побічні продукти діяльності відбувається залежно від їх співвіднесення з предметом діяльності. "Основний продукт є перетворена форма предмету діяльності". Побічні продукти можуть виникати не тільки від предмета діяльності, але й від інших її структурних елементів: суб'єкта, знаряддя або навіть зовнішніх умов. Оскільки метою виховної діяльності є формування суб'єкта будь-якої

²¹⁶ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – 780 с.; Кузьміна Н.В. Предмет акмеології. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 122 с. – С. 8, 10.

іншої діяльності, то предметом такої діяльності педагога може бути певна характеристика вихідного рівня розвитку учня.

Спираючись на ці положення та дослідження Г.В. Габай, Д.Б. Ельконіна, основним позитивним продуктом виховної діяльності будемо вважати бажані зміни в особистісній сфері вихованця. Н.В. Кузьміна називає ці зміни психологічним продуктом педагогічної діяльності²¹⁷.

Проте, крім основного, в будь-якій діяльності, у тому числі і виховній, можливе існування побічних, або додаткових продуктів, котрі також, як і основні, можуть бути позитивними, негативними або нейтральними.

Специфіка виховної діяльності така, що серед її додаткових продуктів можна виділити функціональні і супутні. До функціональних продуктів ми, також як і Н.В. Кузьміна, відносимо нові форми, методи впливу на учнів, які тією чи іншою мірою втілюють задум вихователя, його творчий пошук. Тобто, це зміни засобів у процесі виховної діяльності у широкому розумінні цього слова. Позитивними будемо вважати такі функціональні продукти діяльності вихователя, які відповідають освітньо-виховним цілям, і не суперечать принципам навчання і виховання. Супутні продукти виникають від інших структурних елементів педагогічної діяльності і також можуть бути позитивними, нейтральними або негативними. Зокрема, використання педагогом формалізованих засобів навчання і виховання може привести не тільки до більш високого рівня успішності, вихованості учнів, необхідних для майбутньої самоосвітньої, самовиховної або професійної діяльності (що відноситься до основного продукту виховної діяльності), але й за певних умов може спричинити негативні наслідки, зокрема, привести до виникнення конфліктних ситуацій, тобто до появи негативних побічних продуктів виховної діяльності.

Прикладом позитивного додаткового продукту професійної діяльності можна вважати факт активного вдосконалення самовиховної роботи педагога, який починає розуміти, що без розвитку своїх потенційних можливостей, вдосконалення особистісних рис неможливо здійснювати ефективний навчально-

²¹⁷ Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с. – С. 38.

виховний процес. Отже, продуктивною будемо вважати таку діяльність педагога, яка призводить до одержання позитивного, основного продукту діяльності вихователя і незаперечних побічних продуктів.

Відтак, продуктивність – якісна характеристика педагогічної діяльності, що допускає квантифікацію. Мірою продуктивності було обрано кількість учнів, у яких протягом навчально-виховного процесу педагогом формуються бажані психологічні новоутворення. Такий підхід до визначення рівня продуктивності прийнятий у працях Н.В. Кузьміної та її учнів²¹⁸. Виходячи із загального визначення продуктивної професійної діяльності педагога, будемо вважати продуктивною таку його діяльність, за допомогою якої вчитель, застосовуючи засоби виховної взаємодії (комунікації) формує в учнів бажані якості в її особистісній сфері і не одержує при цьому негативних побічних продуктів.

Дана квантифікація може бути представлена у більш розгорнутому вигляді, враховуючи прийняті у наукових дослідженнях шкали за результативністю професійної діяльності²¹⁹. Згідно їй кожен з педагогів може бути віднесений до одного із наступних рівнів діяльності: I – репродуктивний; II – адаптивний; III – локально-моделюючий; IV – системно-моделюючі знання; V – системно-моделююча діяльність.

До основних позитивних продуктів колективної професійної діяльності педагогів відносимо такі новоутворення в особистості як соціальна зрілість, моральна стійкість, громадська відповідальність старшокласників. Для оцінки продуктивності діяльності педагога, слід визначити вихідний рівень готовності випускників школи до самовизначення життєвих планів, продовження освіти у вищих навчальних закладах та до самоосвіти.

Під впливом професійних дій педагога формуються всі компоненти особистісної сфери учнів: ціле-мотиваційна, когнітивна, емоційно-вольова сфери, спрямованість, система відносин, поведінка.

²¹⁸ Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – 167 с.

²¹⁹ Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – С. 13.

Визначивши за допомогою компетентних суддів і самого педагога, яку роль у формуванні цих психологічних новоутворень відіграє власне виховна діяльність та використання арсеналу виховних засобів, ми зможемо оцінити рівень продуктивності виховної діяльності за першим критерієм – якістю її основного продукту. Функціональні продукти виховної діяльності, що відображаються в інноваційних підходах до побудови навчально-виховної інформації, розробках нових форм та методах виховного впливу, можуть бути оцінені за результатами аналізу самого процесу розв'язання педагогом виховних задач²²⁰.

У нашому дослідженні це здійснювалося шляхом спостережень за виховною роботою педагогів, а також спеціального аналізу експертами діагностичних методик, посібників, методичних розробок уроків та позакласних заходів, які розроблялися вчителями. При цьому аналізувалися основні і функціональні продукти цієї діяльності²²¹.

Отже, для визначення рівня продуктивності виховної діяльності педагога, необхідно проаналізувати та оцінити наступні групи показників:

1) сформовані в учнів за допомогою засобів освітньо-виховного процесу знання, вміння, їх відношення до навчання, пізнання, праці, до оточуючого середовища як необхідного підґрунтя для майбутньої професійної діяльності (основний продукт виховної діяльності);

2) результати спостережень за виховною працею вчителів, викладачів за конструюванням навчально-виховної інформації, що пред'являється учням під час педагогічного процесу; за організацією пізнавальної діяльності підлітків, регуляцією їх взаємовідносин і власною діяльністю, пов'язаною з виховним процесом, рівнем їх творчості, креативності, прагнення до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання (функціональні продукти цієї діяльності);

3) показники емоційного, морального стану; самопочуття вихованця, його працездатності і впевненості у свої сили (супутні продукти)²²².

²²⁰ Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.

²²¹ Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с.

²²² Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 217 с.

Саме цими положеннями ми керувалися при визначенні рівня продуктивності виховної діяльності, що склали вибірккову сукупність педагогів загальноосвітньої школи.

Проаналізуємо результати оцінювання рівня розвитку особистісних властивостей педагогів. Компетентні судді одночасно оцінювали за розробленою шкалою, на основі методики О.В. Смірнова, якісний рівень сформованості окремих особистісних і професійних властивостей педагогів залежно від рівня продуктивності індивідуальної виховної діяльності.

Виділений блок ознак відповідає чинникам професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя, продуктивності та успішності його індивідуальної виховної діяльності. При цьому важливо проаналізувати за яких умов педагогічна система набуде усталеності і рівноваги. Було вивчено дві основні групи педагогів за рівнем продуктивності за такими основними показниками: мотиви вибору педагогічної професії та рівень сформованості провідних особистісних і професійних властивостей учителів.

У теорії біфуркацій щодо виховної діяльності педагогів як ПС важливе значення мають точки, фази переходу на новий рівень розвитку або у невизначений хаотичний стан.

На основі аналізу літератури та спостереженням за діяльністю педагогів різного рівня професіоналізму виявимо причини малопродуктивної виховної діяльності частини педагогів. Вивчення наукових праць та досвіду роботи дало можливість виділити групи педагогів, які своїми діями спричиняють негативні наслідки в процесі виховання. Серед них:

- педагоги, які не прагнуть до саморозвитку, самовдосконалення. Вони недостатньою мірою обізнані з новинками педагогічної, навчально-методичної літератури, передовим педагогічним досвідом, досвідом педагогів-новаторів

- педагоги, які мають недостатні знання з теорії та методики виховання і не враховують специфіку роботи педагога-вихователя з різними категоріями юнацтва, тому не уявляють мети своєї діяльності, не відчують відповідальності перед суспільством за виховання учнів; їх дії мають стихійний характер;

- педагоги, котрі не розуміють сутність, закономірності розвитку особистості, вікові та психологічні особливості вихованців і тому діють навмання;

- педагоги, які не володіють виховним інструментарієм: діагностичними методами науково-педагогічного дослідження; сучасними засобами, технологіями виховання і навчання учнів відповідно до їх природних та індивідуальних властивостей; про виховні засоби вони згадують лише в екстремальних умовах, що призводить до низької ефективності дій педагогів;

- педагоги, які тяжіють до репродуктивних видів діяльності й орієнтуються тільки на стереотипні дії.

Непідготовлені педагоги хибно розуміють завдання виховного процесу і як наслідок застосовують неадекватні способи виховання, не розуміючи конкретних обставин, справжніх причин розладів у поведінці учнів. Все це спричинює виникнення різноманітних тривалих конфліктних ситуацій в учнівському середовищі і призводить до гальмування процесу розвитку особистості. У результаті вихованці втрачають віру у власні духовні і природні сили, що негативно позначається на їх життєвих планах.

Причиною малопродуктивної професійної діяльності педагога насамперед є несформована мотивація на педагогічну професію, випадкове обрання цієї професії. Крім того проведені результати дослідження засвідчили: цій категорії вчителів бракує особистісних гуманних якостей, особливо любові до дітей, що являє сутність педагогічної професії, або витримки й самовладання, почуття такту (0,34; 0,33), відповідальності за долю вихованця і загалом за справу виховання (0,32; 0,35), привітності та доброзичливості щодо учнів (0,39; 0,38). Вони нездатні виконувати свої професійні функції. Хоча, як відзначають експерти, у малопродуктивних учителів можуть бути розвинені окремі професійні ділові якості, що мають вольову спрямованість: вимогливість, суворість, дисциплінованість, ретельність. У цьому випадку спостерігаємо тенденцію: вимогливість до учнів значно перевищує вимогливість учителя до самого себе. Такі якості, як необ'єктивність, зневажання учнів, владність зовсім протипоказані вчительській праці і несумісні з поняттям майстерності: як би вчитель добре не володів навчальною інформацією та педагогічною технікою, якщо він не має серця, терпіння і любові до дітей, справжнім майстром він ніколи не стане. Дисциплінованість, ретельність як риси характеру мають у непродуктивно працюючих педагогів суто зовнішню спрямованість на дотримання загальних правил, інструкцій, розпоряджень, але ці

властивості дуже рідко переходять у внутрішні властивості особистості педагогів цієї категорії. Відповідно й в учнів формуються скоріше виконавські риси, школярі орієнтовані на репродуктивний підхід. Причому це не залежить від віку та педагогічного стажу роботи. Такі педагоги ніби застигли у своєму розвитку.

Разом з тим порівняльне дослідження вчителів, орієнтованих на подальший професійний розвиток і таких, які працюють за покликанням, свідчить, що у вчителів-майстрів гуманістичні якості гармонійно поєднуються з професійними, зокрема, їм притаманні привітність, доброзичливість, чуйність (0,97; 0,95), дійовість і глибоке відчуття стану вихованців (прагнення прискорити розв'язання питань, з якими до них звертаються вихованці (0,95; 0,96), тактовність, відповідальність (0,94; 0,93), умілість щодо знаходження оптимальних шляхів для розв'язання різноманітних актуальних проблем учнівської молоді (0,75; 0,96). Зазвичай, такі вчителі прекрасно володіють навчальним предметом, а також мистецтвом його викладання²²³. Водночас слід урахувати правило своєчасно застосованих педагогічних дій відповідно віку, індивідуально-психологічних особливостей і конкретній ситуації. У процесі руху педагогічна система збагачується новими якостями, навіть при малій зміні її параметрів. Дії вчителя набувають творчого спрямування. Сам акт процесу виховання може породжувати множину різних напрямів, альтернативних засобів, технологій, що сприяє збагаченню духовно-моральної сфери вихованців, підвищенню рівня їх знань та вмінь. За таких умов цей процес отримує назву поліфуркації. Відбувається перехід на більш високий рівень розвитку й модернізації виховної діяльності і відповідно виховного процесу. Тобто професійна діяльність як педагогічна система переходить у новий усталений стан, більш диференційований й високий рівень упорядкованості. Проте малопродуктивна діяльність педагога призводить до флуктуацій, виникає невпевнений стан, або може навіть конфліктний стан, при якому така система набуде хаотичності, що негативно позначиться на рівні розвитку особистісних якостей, рівні знань та вмінь учнів. Тому виникає

²²³ Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 217 с.

проблема синхронізації внутрішнього стану елементів системи. У навчально-виховній діяльності такі процеси протікають не завжди впорядковано і потребують певного часу, щоб привести їх у стан рівноваги.

Зрозуміло, що учні з більшим бажанням займаються на уроках того вчителя, який прихильно, доброзичливо ставиться до них. Передові навчальні заклади орієнтуються саме на принципи педагогіки співробітництва, які передбачають насичення гуманістичним змістом взаємостосунків учителів та учнів як реального зразка моральності, доброти, поваги до особистості²²⁴.

Важливо зазначити, що професійна діяльність учителя як педагогічна система знаходиться у відносній рівновазі (і в певний період набуває стабільності), оскільки вчитель отримує з року в рік стабільно високі результати у навчально-виховному процесі. Проте це не означає, що вчитель зупинився у своєму розвитку. Учитель-майстер завжди знаходиться у постійному пошуку, джерелом якого слугують певні суперечності, наприклад, між зростаючими вимогами і наявним рівнем знань, умінь учнів; та педагогічним інструментарієм учителя (методами, формами, засобами, технологіями виховання й навчання). Звернення до новітньої наукової та навчально-методичної літератури, вивчення передового досвіду сприяє тому, що педагогічна система постійно оновлюється, набуває саморуху, креативності. Тобто інноваційний пошук триває постійно і сприяє вдосконаленню і професійному й особистісному зростанню як вчителя, так і учнів. Такі зміни відбуваються саме у точках біфуркації.

Результати аналізу статистично підтверджують зумовленість рівня розвитку особистісних властивостей педагога рівнем продуктивності індивідуальної виховної діяльності. Професор Н.В. Кузьміна провела цікаве дослідження складу вчителів. Вона стверджує, що по-справжньому талановитих вчителів не більше 12%, основна частина – 67% – майстри, які зуміли оволодіти прийомами навчання та виховання, і які домагаються значних результатів у роботі. Ці висновки підтверджують і дослідження науковців П.І. Підкасистого та М.Л. Портнова та проведеного нами дослідження.

²²⁴ Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с. – С. 165, 213

Таким чином, маємо надію, що виявлені чинники, тенденції підвищення продуктивності професійної діяльності та закономірності будуть допомагати вчителям загальноосвітніх закладів у їх навчально-виховній діяльності і спонукати до подальшого творчого пошуку й самовдосконалення у напрямку підвищення гуманістичного, виховного потенціалу українського суспільства.

2.3.4. Акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку сучасного педагога

Акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку педагога ґрунтується на сучасній акмеологічній концепції. Зазначимо, що найбільш розроблені напрями акмеології пов'язані з особливим видом прогресивного розвитку зрілої особистості – особистісно-професійним розвитком. Нині, актуалізується проблема пошуку і визначення закономірностей, механізмів, умов і чинників розвитку суб'єкта педагогічної праці до рівня професіонала. Важливу роль при цьому мають еталонні моделі професіонала-педагога, які виступають системоутворювальним чинником для успішного особистісно-професійного розвитку. На думку Б.Ф. Ломова, еталони-моделі, або "зразки-цілі" створюються на основі концептуальних уявлень про їх акмеологічну сутність і зміст.

Саме тому важливою складовою будь-якого акмеологічного дослідження є розробка концепції розвитку професіоналізму або професіонала як єдиного визначального замислу, системи аргументованих теоретичних поглядів. Проведений науковцями (А.О. Деркач, О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна, В.М. Гладкова, В.Г. Зазикін та ін.) теоретико-методологічний аналіз можливостей застосування акмеологічних знань і підходів до вирішення проблеми розвитку суб'єкта до рівня професіонала, створило передумови для розробки акмеологічної концепції розвитку професіоналу. Концепція повинна мати узагальнюючий характер і змістово представлена системою теоретичних ідей, поглядів, щодо шляхів і методів розвитку суб'єкта праці до рівня професіонала²²⁵.

²²⁵ Акмеология: учебное пособие /А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003.

Спираючись на наукові ідеї і розробки А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.Г. Зазикіна представляємо акмеологічну концепцію професійного розвитку педагога у вигляді двох основних складових: змістову і структурно-процесуальну. Перша – розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і етичного "збагачення", що включає підвищення відповідальності, почуття обов'язку, совісті і чести, відходу від неадекватних особистістських установок і стандартів[2].

У такому розумінні опора здійснюється на методологічний принцип суб'єктності. У контексті акмеологічного підходу ознаками суб'єктності відповідно виступають "параметри активності" людини [3] активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі);

- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху);
- ініціатива, самостійне , планування, передбачення;
- інтенсивна включенність у діяльність;
- прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії;
- постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення;
- прагнення до самореалізації і творчого творення;
- інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших.

Ці суб'єктні параметри враховано при формуванні концепції розвитку професіонала.

Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала, відповідно проведеному аналізу, слід розглядати на основі системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, нормативній регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації і в напямую розкриття творчого потенціалу особистості педагога. Їх зміст розкривається на рівні загального з конкретизацією на рівні особливого для професійної педагогічної діяльності.

Розглянемо визначені системні уявлення у вигляді якісного опису психолого-акмеологічного змісту підсистем і зв'язків між ними.

Підсистема професіоналізму діяльності педагога. Ця підсистема характеризується гармонійним поєднанням високої професійної компетентності і професійних умінь і навичок на рівні професійної педагогічної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, що розглядаються як спеціальні базисні вміння.

Головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності є професійна компетентність. Остання у психології праці і професіології визначається як сфера професійної передумови, система знань, що постійно розширюється і дає можливість виконувати професійну діяльність, коло вирішуваних проблем з високою продуктивністю. Професійна компетентність прямо пов'язана і з професіоналізмом особистості – власне сфера передумов, коло знань мають безпосереднє відношення до неї. Відзначимо, що підструктура професіоналізму діяльності – це та складова її частина, яка пов'язана з уміннями ефективно діяти у сфері педагогічної діяльності. Структура і зміст професійної компетентності вчителя багато в чому визначається специфікою педагогічної діяльності, що виконується. У структурі професійної компетентності враховується те, що педагогічна діяльність відноситься до класів "людина – людина", "людина – група або колектив".

Психологічна компетентність являє структуровану систему знань про людину як індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці й особистості, що включена в індивідуальну або спільну діяльність, в якій здійснюються професійні та інші взаємодії. Психологічна компетентність у найзагальнішому вигляді складається з декількох взаємозв'язаних компонентів²²⁶:

- гностичного, що вміщує систему необхідних психологічних знань; допомагає вивчати індивідуальні особливості та особливості учнівського колективу; критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності; усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання; використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний

²²⁶ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1998.

досвід;

- проєктувального, пов'язаного з процесами прогнозування і передбачення; зокрема вміннями прогнозувати засоби, форми, методи навчально-виховної роботи; планувати систему перспективних ліній в розвитку окремої особистості та колективу;

- регулятивного або конструктивного, що полягає в умінні здійснювати вплив; планувати навчальну й виховну роботу; відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку, виховного заходу; здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня;

- організаторського, що передбачає організацію навчально-виховного процесу; виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах; організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність; контролювати і допомагати в розумовому розвитку учнів, у виконанні доручень учнями; здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю;

- комунікативного, такого, що виявляється в ефективному спілкуванні; вмінні встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, батьками, учителями; регулювати міжособистісні та міжколективні відносини; знаходити необхідні форми спілкування з учнями й батьками; передбачати результат педагогічної дії на відносини учнями.

У науковій літературі виділено п'ять основних взаємопов'язаних видів психологічної компетентності:

I) соціально-перцептивна компетентність (знання людей, її підґрунтя складають спостережливість і проникливість);

1) соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки діяльності і відносин людини, включеної у професійну групу, колектив);

3) ауто-психологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність);

4) комунікативна (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування);

5) психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу на суб'єктів освіти).

Відзначимо, що у представленій типології домінує гностичний компонент. Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння психологічних методів діагностики та аналізу особливостей розвитку як окремої особистості, так і учнівського колективу в цілому. Нині активно проводяться дослідження структури і змісту професійної компетентності педагогів та педагогічних працівників різних типів навчальних закладів.

Професійні вміння і навички є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, що матеріалізують професійні знання, закладені в професійній компетентності. Іншими словами, це вміння використовувати знання в практичних цілях з високою ефективністю, освоювати нові алгоритми та способи розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач і використанням інноваційних засобів діяльності. Зазначені вміння і гнучкі навички мають відповідати рівню професійної майстерності педагога. Все це набувається разом з досвідом роботи і виявляється у вигляді єдиної системи узагальнених та спеціальних знань і вмінь. Уміння і гнучкі навички повинні поєднуватися з уміннями творчо, нестандартно, але досить ефективно розв'язувати професійні задачі. Учительська діяльність, безумовно, має творчий характер. Педагогічна творчість – складний процес, якому передують численні підготовчі етапи: тривале обдумування, первинне переживання кожного етапу педагогічної процесу, визначення його чітких контурів і найважливіших елементів, вибір ефективних методів та прийомів роботи учнів і самого вчителя.

Загальні акмеологічні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму діяльності виступають як ефективні спеціальні вміння здійснювати надійні і точні прогнози, що складають основу планування і реалізації будь-якої діяльності, вмінь приймати відповідальні й ефективні рішення, зокрема в екстремальних та нестандартних ситуаціях, уміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливі акмеологічні інваріанти професіоналізму можна представити як такі вміння, що відображають специфіку професійної педагогічної діяльності. Наприклад, педагоги-професіонали повинні обов'язково володіти розвиненими

комунікативними вміннями впливати, переконувати, навіювати, полемізувати, вислуховувати та ін.

Важливо відзначити, що зміст підсистеми професіоналізму діяльності вчителя не є якимось "застиглим" утворенням. Такий зміст передбачає постійне збагачення, розширення діапазону вдосконалення системи знань, умінь і навичок, професійно орієнтованих педагогічних задач. І як наслідок, зростає ефективність педагогічної діяльності, а сама вона набуває все більш творчий характер. Розвиток підсистеми професіоналізму діяльності може здійснюватися різними шляхами – у процесі самостійної роботи, професійного самовдосконалення, підвищення кваліфікації, освоєння суміжних професій, стажування та ін. Нині нагальною на державному рівні стає проблема створення умов для розвитку професіоналізму діяльності в різних галузях.

Підсистема професіоналізму особистості педагога. Як вже наголошувалося, професіоналізм особистості і діяльності знаходяться в діалектичній єдності і мають тісні функціональні зв'язки. У широкому розумінні підсистема професіоналізму особистості містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта педагогічної праці, які багато в чому визначають високу ефективність професійної діяльності. Професіоналізм особистості водночас досягається в процесі і в результаті розвитку здібностей та їх збагачення. Це важливі характеристики постійно збагачуваного потенціалу суб'єкта праці. Йдеться про так звані складні і спеціальні здібності як якості особистості, що визначають успішність оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній. У контексті акмеологічних досліджень науковці до таких основних здібностей відносять: інтелектуальні (в основному аналітичні), загальні здібності до педагогічної діяльності, психологічні і комунікативні здібності. Учені підкреслюють, що розвиток професіоналізму особистості пов'язаний з інтенсивним розвитком складних спеціальних здібностей до рівня обдарованості. Серед них особлива роль належить інтелектуальним, які являють системну властивість, оскільки основою будь-якого розвитку є насамперед розвиток інтелектуальних здібностей.

В акмеологічних дослідженнях підкреслювалося, що особливістю пізнавальної сфери професіонала є активне відображення педагогічної дійсності і здатність орієнтуватися у навчально-

виховному середовищі. Завдяки продуктивно працюючому інтелекту вчителі-професіонали спроможні об'єктивно аналізувати основні зв'язки педагогічної реальності, ієрархічно їх вибудовувати. На думку О.О. Бодальова, у картинах світу закарбовується ... найсуттєвіше ... вони демонструють у кожній ситуації, як знаходити оптимальне рішення і вміння його здійснити²²⁷. Професіоналізм особистості вчителя зумовлений рівнем розвитку професійно важливих якостей суб'єкта педагогічної праці, тобто таких якостей особистості, які впливають на результативність діяльності²²⁸.

Важливо виявити умови і чинники розвитку професіоналізму. Такими умовами виступають інтегральні психічні властивості особистості – увага, пам'ять, уява, а також психологічні характеристики – емоційна теплота, привабливість, усталеність, толерантність та ін. В акмеологічних дослідженнях особливо підкреслюється роль сили особистості і вольових якостей, які є необхідними умовами для досягнення поставлених масштабних цілей і постають внутрішнім регулятором саморозвитку і самовдосконалення. Розвиток особистості, сили волі, уміння здійснювати вольові зусилля, вольової стійкості є одним з головних завдань особистості, яка прагне стати професіоналом.

У системі професійно важливих якостей вчителя виділяють спеціальну групу так званих особистісно-професійних якостей. За основу взяті професіограми В.О. Сластьоніна, Є.І. Антипової, М.І. Болдирєва та інших науковців.

Суспільна спрямованість: науковий світогляд, потреби передової людини; громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя; загальнолюдські моральні риси та якості; прагнення до висот своєї професії; загальна ерудиція, начитаність.

Професійно-педагогічної спрямованості: компетентність; захопленість професією; висока професійна працездатність; любов до дітей, гуманне ставлення до них; уміння вести психолого-

²²⁷ Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися? – М.: РАГС, 1997. – С. 39.

²²⁸ Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, уважність. щирість; самокритичність, скромність, самооцінка; винахідливість, твердість і послідовність у словах, і діях; організованість; відповідальність, педагогічна уява, оптимізм; комунікативність, виразна мова; зібраність, акуратність і зовнішня охайність. Можливо в процесі конкретних досліджень виявлено й інші якості. Розвиток професійно важливих і особистісно-ділових якостей успішно здійснюється за допомогою психологічних і акмеологічних технологій.

Психологічні й акмеологічні дослідження свідчать, що розвиток професіоналізму особистості корелює з рефлексивною організацією діяльності і рефлексивною культурою суб'єкта праці. Рефлексія розглядається як сутнісна характеристика людської свідомості, пояснювальний принцип для розкриття змісту психологічних і соціальних феноменів. Система способів організації рефлексії, що побудована на основі ціннісних й інтелектуальних критеріїв, характеризується як культура рефлексії. Організація рефлексії і культура в загальному вигляді включає наступні компоненти: перцептивний, когнітивний, афективний, оцінний, регулятивний.

Значення їх різне і залежить від ситуаційно-діяльнісних аспектів, але все-таки провідним для класів діяльності "людина – людина" і "людина – група" є перцептивний. Це свідчить про тісні зв'язки з соціально-перцептивною компетентністю суб'єкта діяльності. Якщо ж діяльність здійснюється з переважним аналізом різної інформації, то домінуючим виступає когнітивний компонент, якщо з прийняттям рішення – когнітивний і регулятивний. Рівень культури рефлексії і організації має виразні кореляти з особистісно-діловими якостями. Інтенсивний розвиток організації рефлексії і культури може успішно здійснюватися за допомогою ігрової діяльності, а також спеціальних психологічних і акмеологічних тренінгів.

Розкриття інноваційного потенціалу особистості²²⁹. Необхідною умовою формування професіонала є креативність, але в той же час це

²²⁹ Акмеология: учебное пособие /А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – С. 117.

якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану зі специфікою професійної педагогічної діяльності. Акмеологи таку спрямованість назвали інноваційною. Дійсно, досягнення професіоналізму немислимо без новаторського підходу, який може виявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконанні діяльності, в нетривіальному розв'язанні педагогічних задач. Тільки спрямованість на творення дає можливість отримати якісно інші результати, здійснювати прорив в нові галузі професійної діяльності. Відсутність інноваційної спрямованості може привести до того, що сам суб'єкт праці зупиниться на певному рівні професійної майстерності (хоч і цей рівень з погляду суспільної потреби якості праці є значимим). Аналіз діяльності й особистісних якостей особистості, що досягли видатних професійних результатів, констатує у них потужну інноваційну спрямованість. Розвиток інноваційного потенціалу і спрямованості особистості може здійснюватися в першу чергу шляхом вибору відповідних еталонів і слідування їм. Ефективні результати дають деякі акмеологічні технології рефлексійного змісту.

Учитель прагне до особистісно-професійного розвитку і досягненню професіоналізму у тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. На думку одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, поведінка і діяльність людини завжди регулюється якимсь об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто "властивою людині тенденції розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистості"²³⁰.

Схожі думки висловлювала і Н В. Кузьміна щодо ролі так званих стартових умов особистості, її особливостей, середовища спілкування, спонукаючих її до постійного саморозвитку. У людей з потенціалом професіонала ця тенденція домінує: "...справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку, як правило, має місце лише у тих людей, які налаштовані саме на досягнення великомасштабної мети в житті. Це примушує їх цілеспрямовано працювати над розвитком у себе... індивідних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, розвитком відносин і

²³⁰ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997.

здібностей, які всі разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення намічених життєвих цілей"²³¹.

Мотивація, або потреба, досягнення – одна з різновиду трудової мотивації, пов'язана з потребою особистості домагатися успіху й меншою мірою – уникати невдач. Формування мотивації досягнення тісно пов'язане із соціалізацією особистості і може виявлятися як "прагнення до підвищення рівня власних можливостей". Особистості з високим рівнем мотивації досягнення відрізняються наступними рисами:

- наполегливістю в досягненні поставленої мети;
- незадоволеністю досягнутим;
- постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше;
- схильністю сильно захоплюватися своєю роботою;
- переживанням радості від успіху в роботі;
- нездатністю погано працювати;
- потребою винаходити нові прийоми роботи при виконанні звичайних справ;
- незадоволеністю легким успіхом;
- відсутністю духу нездорової конкурентості; бажанням, щоб інші теж досягли високих результатів;
- готовністю прийняти допомогу і надати її іншим.

Зазначені характеристики є хорошим орієнтиром для формування адекватної і високої мотивації досягнень, необхідною для формування професіонала, і показниками її оцінки.

На формування мотивації досягнення значно впливають обрані суб'єктом особистісні стандарти й еталони, які являють собою "образ-мету" розвитку. Порівняння себе, своїх досягнень з обраними стандартами та еталонами нерідко є сильним стимулом до розвитку особистості. Відзначимо, що у в особистості, яка прогресивно розвивається мета, еталони і стандарти постійно змінюються, підвищуючи свій рівень.

Підсистема нормативності діяльності і поведінки. Її розвиток є важливою складовою професіоналізму особистості і становлення

²³¹ Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-наука, 1998. – С. 44.

педагога-професіонала. Дійсно, справжній професіонал, якому притаманні високі еталони якості професійної діяльності і відносин, має досить жорстку систему нормативної регуляції, спонукаючої його постійно дотримуватися цих еталонів і стандартів. Іншими словами |норми виступають ще і як етичний регулятор поведінки і відносин. Етичні або моральні норми професіонала є своєрідною особистісною проекцією професійно-групових та соціальних норм. Професійно-групові норми професіоналів – це сукупність правил і вимог, що виробляються реально функціонуючою професійною спільнотою, нормативно не заданих, але таких, що відіграють роль найважливішого засобу регуляції поведінки членів цієї професійної групи, характеру їх взаємовідносин, взаємодії і спілкування. Професійно-групові норми, що базуються на прийнятих еталонах, дозволяють підвищувати стійкість групи, здійснювати соціальний контроль над її членами і тим самим понизити вірогідність можливого ухилення від норм професіоналізму. Професійно-групові норми набувають якості етичних у разі, коли вони мають головним чином позитивну спрямованість, з переважанням тих, які стимулюють розвиток і забезпечують нормативність мотивів.

Структура системи моральної регуляції діяльності і поведінки у професіоналів відрізняється складністю і включає в себе наступні базисні взаємопов'язані компоненти²³²:

- мотиваційний (позитивне відношення до певного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси);
- когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми);
- регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень);
- позиційний (позитивне відношення до осіб, з якими здійснюються професійні взаємодії, обов'язковість і відповідальність перед ними);
- емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, здатність відчувати задоволення від роботи, ініціативність);

²³² Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. – М.: РАГС, 1995.

- оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і відносин).

Гармонійна єдність визначених компонентів і складає нормативну систему моральної регуляції поведінки і відносин педагога-професіонала.

Послідовне формування нормативної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин є основою професійно-моральної культури, що є ознакою справжнього професіонала. В акмеологічних дослідженнях розроблена теоретична модель професійно-моральної культури суб'єкта праці в його русі до акме-вершин, і яку можна застосовувати відносно педагога-професіонала. Представлена модель являє собою послідовну систему алгоритмів саморозвитку: актуалізація потреби в особистістому і професійному самопізнанні; освоєння основних засобів психологічної самодіагностики; формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, відповідних еталонів і норм; розвиток підсистеми професіоналізму діяльності й особистості; їх постійна рефлексія; розвиток потреби в професійному самовдосконаленні.

Зазначені системи і моделі є підґрунтям формування нормативної моральної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин педагога-професіонала.

Підсистема формування продуктивної Я-концепції. Особистісно-професійний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала можливе за наявності продуктивної Я-концепції, тобто усталеної, усвідомленої, неповторної системи уявлень суб'єкта, що переживається, про самого себе, свої можливості і перспективи, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії. Адекватні уявлення дозволяють сформулювати реалістичні особистісні-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, вибудовувати гармонійну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин. Я-концепція – це цілісний образ власного "Я", який виступає у вигляді установки по відношенню до самого себе і включає наступні компоненти: когнітивний (образ своїх якостей, здібностей, соціальної значущості та ін., тобто прояв самосвідомості); емоційний (самоповага, себелюбство та ін.); оцінний-вольовий (прагнення завоювати пошану).

Підґрунтя Я-концепції складають різні уявлення про самого себе, що відрізняються різним ступенем адекватності.

- "Я" реалістичне в теперішньому часі;
- "Я" ідеальне (тобто яким суб'єкт прагне бути, орієнтуючись на моральні норми);
- "Я" динамічне (яким має намір стати в майбутньому в процесі свого розвитку);
- "Я" фантастичне (яким бажав би стати, якщо це стало б можливим).

В акмеологічних дослідженнях було показано, що розвиток професіоналізму особистості припускає гармонійність складових Я-реального (сьогодення), Я-ідеального, Я-фантастичного і Я-майбутнього²³³.

Акмеологічне уявлення про суть продуктивної Я-концепції особистості педагога, що розвивається, базуються головним чином на аналізі особистісно-професійного розвитку педагогів нової генерації. У дослідженнях доведено, що для розвитку продуктивними Я-концепції необхідні: гностичні вміння (перш за все аналізувати педагогічну ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності і взаємодій); проектувальні вміння (адекватно представляти існуючі причинно-наслідкові і функціональні зв'язки у педагогічній реальності); конструктивні вміння (вибудовувати і коректувати систему поведінкових, "діяльнісних і стратегій відносин в учнівському середовищі); комунікативні вміння (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини в системі "учень-учень", "учень-педагог" тощо, регулювати міжособистісні відносини, встановлювати емоційно позитивні контакти, впливати на поведінку і відносини в учнівському колективі); рефлексивні вміння (реагувати адекватно ситуації і суб'єктам взаємодії) та ін.

Я-концепція особистості досить динамічна, а інколи й суперечлива, однак з розвитком професіоналізму особистості педагога її компоненти гармонізуються, набувають прогресивного стимулюючого характеру. Продуктивний образ Я-професіонал якраз і відрізняється конгруентністю реального, ідеального і фантастичного "Я". Сформований образ "Я" впливає на характеристики самоповаги особистості й уявлення про власний статус.

²³³ Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М.: Ин-т молодежи, 1999.

Таким чином, концептуально у контексті акмеологічного підходу розвиток педагога-професіонала можна представити як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається і який включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей. Останні формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції²³⁴. Реалізація запропонованої концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акмеологічного рівня, який у міру зростання професіоналізму буде постійно підвищуватися.

²³⁴ Зайцев В. В., Зимичев А. М. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106.; Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.; Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.

2.4. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ

2.4.1. Професіографічний підхід: історико-педагогічний контекст проблеми виховної діяльності педагога

Суттєві перетворення суспільного життя сприяють змінам у системі освіти щодо формування особистості майбутнього фахівця, здатного самостійно і вільно орієнтуватися в інноваційній діяльності. Цілком природнім є виникнення інтересу до підготовки педагога нової генерації у системі вищої педагогічної освіти, підвищення уваги до їх розвитку, формування педагогічної майстерності і компетентності.

Вивчення історичного досвіду розвитку педагогічної освіти та результати аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність позитивних зрушень у підготовці викладачів вищих навчальних закладів. Дослідження О.А. Абдулліної, Ф.Н. Гоноболіна, С.В. Кондратьєвої, В.О. Крутецького, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткіна, І.Я. Лернера, А.К. Маркіної, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна, О.І. Щербакова розкривають особливості педагогічної діяльності та особистості викладача, що впливають на пошук нових перспективних підходів до підготовки майбутнього педагога в системі вищої освіти. В останні роки активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти (А.М. Алексюк, Л.Г. Коваль, Л.С. Нечепоренко, В.В. Сагарда), досліджується методологія та історія педагогічної освіти в Україні і за кордоном (О.В. Глузман, В.І. Луговий, В.К. Майборода, Л.П. Пуховська).

Теоретичну основу концепції професійно-педагогічної підготовки становлять праці українських та зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай); неперервної освіти (П. Бертальген, Х. Дейва, А. Делсон, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген); системного аналізу (В.Г. Афанасьєв, М.С. Каган, В.П. Кузьмін); теорії формування особистості в різних педагогічних системах (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський); теорії освітніх систем та їх розвитку (А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунський, С.У. Гончаренко); професійної підготовки вчителя (О.А. Абдуліна, Є.С. Барбіна, О.А. Дубасенюк, В.І. Лозова, О.М. Пехота,

О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Г.В. Троцько тощо); вищої педагогічної освіти (Є.П.Белозерцев, В.І.Луговий, В.О. Сластьонін, А.І. Щербаков); підготовки вчителя в зарубіжній школі (Б.Л. Вульфсон, М.Ю. Красовицький, М.П. Лещенко, З.О. Малькова, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська, О.В. Сухомлинська); професійної адаптації й морально-правової відповідальності вчителя (Г.П. Васянович, О.Г. Мороз, Є.М. Павлютенков, Р.І. Хмелюк); психологічної підготовки педагогів (Г.О.Балл, С.Д.Максименко, В.А.Семиченко, Т.С. Яценко тощо); організації навчального процесу в педагогічних навчальних закладах (С.І. Архангельський, В.А. Козаков, Т.І. Сущенко та ін.); оптимізації навчання й розвитку особистості (Л.В. Занков, М.М. Поташник, Г.І. Щукіна); андрагогіки (С.І. Змєйов, Л.Б. Лукьянова, Н.В. Кузьміна, Л.Є. Орбан, Л. Турос).

Аналіз наукових праць дозволяє дійти висновку, що педагогічна освіта розглядається нами як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

При цьому професійно-педагогічна підготовка виступає в органічній єдності загального, особливого й індивідуального. Суть загального полягає у відображенні здобуття вищої освіти і є складовою означеної системи; суть особливого – у специфіці, зумовленій особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як індивідуальне відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей майбутніх учителів, рівня знань, інтересів, нахилів.

Одним із напрямів дослідження процесу підготовки педагогів постає професіографічний підхід. Аналіз зазначеного підходу дозволить оптимізувати цей процес у системі професійно-педагогічної освіти.

Проведемо історичний екскурс щодо досліджуваної проблеми. Аналіз літератури засвідчив, що системний професіографічний і психолого-педагогічний опис виховної діяльності складався поступово. Вже в 20-ті роки професіографічний підхід використовувався як метод наукового дослідження психологічної сутності педагогічної діяльності та її вимог до суб'єктної характеристики вчителя-вихователя. Серед проведених досліджень

того періоду виділяються наукові доробки М.Ф. Гармсен, Т.Х. Маркарьяна, Я.А. Мамонтова. В них аналізуються різні аспекти даної проблеми: критерії професійної придатності педагога, що забезпечують максимальну ефективність його роботи, орієнтовний план професіографічного обстеження педагога; специфіка професійної діяльності, педагогічна техніка, природні здібності вчителя. З'являються праці, в яких педагог розглядається у різних іпостасях: учитель-викладач, вихователь, життєвий організатор, провідник культури (М.М. Рубінштейн).

У 30-ті роки здійснюється порівняльна оцінка педагогічної діяльності вчителів різного рівня майстерності. Визначаються інваріантні властивості у структурі особистості вчителя, що впливають на результати його праці. При виділенні вимог до вчителя використовувалася їх особистісна оцінка й самооцінка ролі окремих психологічних властивостей в успішному виконанні поставлених педагогом завдань (Г.С. Прозоров, М.Д. Левітов). Такий підхід до складання професіограми праці вчителя у той період був прогресивним, оскільки він створював загальне уявлення про ефективну діяльність учителя-майстра і тим самим допомагав окреслити шляхи підготовки вчителя-вихователя в системі педагогічної освіти. Проте це були лише перші кроки до вирішення означеної проблеми. Новою віхою в цьому напрямі стала розробка методологічних засад психолого-педагогічних наук, зокрема, утвердження її провідних принципів: детермінізму, єдності свідомості і діяльності, принципу психічного розвитку суб'єкта в діяльності. Останнє сприяло розробці психологічної структури професійної діяльності. Дослідники 30-х років (І.К. Чугуєв, М.В. Соколов, М.М. Пістрак, М.Д. Левітов, Г.С. Прозоров) вважали, що професійна майстерність учителя-вихователя формується в процесі копіткої тривалої діяльності, під час якої педагогічні і методичні знання, вміння доводяться до високого ступеня досконалості.

Питанням виховної діяльності вчителя приділяли значну увагу відомі педагоги – С.Т. Шацький і П.П. Блонський, педагогічна і просвітницька діяльність яких була високим взірцем виховної майстерності. Вони підкреслювали роль світоглядної позиції, особистісного впливу, високої культури, професійної компетентності вихователя-майстра.

Підвалини професійної виховної діяльності закладає педагогічна практика і теорія А.С. Макаренка, який детально дослідив особливості виховної праці вчителя, зокрема, відзначивши її діалектичний, динамічний, багатофакторний характер. На його думку, виховна робота складається із неперервного ряду чисельних операцій, більш або менш тривалих, іноді розтягнутих на рік, іноді проведених протягом двох-трьох днів, іноді таких, що мають так званий інкубаційний період, коли накопичуються потенційні сили для дії, а потім вона раптово набуває відкритого характеру. Будь-яка така операція являє собою дуже складну картину, бо містить три цілі: виховний вплив на колектив, на особистість, гармонізацію стосунків у педагогічному та учнівському колективах.

50-ті роки характеризуються посиленням уваги до досліджень, в яких поряд із вивченням питань педагогічної діяльності, майстерності вчителя розглядається окремо і проблема виховної діяльності і майстерності вихователя. Серед них – праці І.А. Каірова, Г.Е. Жураковського, Ф.Н. Гоноболіна, З.Ф. Єфіменко, Л.О. Занкова, Д.Ф. Самуйленкова. Більшість авторів розглядають майстерність вихователя як результативну характеристику його діяльності. Увага акцентується на розвитку різноманітних педагогічних умінь (мовленнєвих, організаторських, комунікативних, дослідницьких), а також засобів виховного впливу вчителя на учнів, які мають бути настільки досконалими і дійовими, щоб вони могли нейтралізувати або запобігти будь-якому шкідливому впливу. Саме тому педагог повинен помічати навіть малопомітні дії та вчинки вихованців.

Багато дослідників вважають, що майстерність виховання проявляється не тільки на уроці, але й у позакласній роботі, тому вони радили вихователям визначати перспективи своєї діяльності, стимулювати розвиток ініціативи, самостійності і самодіяльності.

Разом з тим розвиток теорії професійної виховної діяльності дещо гальмувався, оскільки; починаючи з 20-х років і впродовж десятиліть виховний процес окреслювався певними ідеологічними постановами та гаслами, які затискали творчість учителів вимогами надавати кожному уроку, виховному заходу ідейно-політичну спрямованість. Особливого поширення набули політінформації, політбесіди, політичні вечори, політдискусії тощо.

Погляди різних дослідників стосовно структури виховної діяльності не завжди співпадали. Особливо нечітко визначалися такі

поняття, як "мета", "засоби", "дія", "компонент", "чинник", "умова", "вміння", "результат", "критерії", "ефективність". Зокрема, критеріями педагогічної майстерності вчителя-вихователя називали у більшості випадків високий рівень навчально-виховної роботи, результативність діяльності вчителя, глибокі та ґрунтовні знання, переконання учнів, їх готовність до вибору професії, трудової діяльності. Отже, дослідники не дотримувалися єдиної системи понять, користувалися неоднозначними термінами, що ускладнювало вирішення означеної проблеми з наукових позицій. Проте вже в цей період виховна діяльність тлумачилася як складне, багатогранне поняття.

І лише у 60-70 роки з'являються праці, які визначалися системними уявленнями про виховну діяльність педагога. Це наукові праці Б.Н. Мітюрова, Ф.Н. Гоноболіна, І.Є. Синиці, Є.Г. Костяшкіна, Н.В. Кузьміної, Д.Ф. Самуйленкова. В них обґрунтовується думка про те, що діяльність педагога слід розглядати у єдності її мети, умов, засобів, результатів тощо. Звертається увага на необхідність розкриття та вивчення об'єктивних закономірностей навчально-виховного процесу, без знання яких неможливо досягнути ефективності в цій сфері. В той же час у публікаціях різних авторів простежується думка про важливість розвитку природних задатків учителя, на основі яких формуються його педагогічні здібності. Зокрема, Н.В. Кузьміна, спираючись на наукові доробки Б.М. Теплова, К.К. Платонова, В.А. Крутецького, М.Д. Левітова, Ф.Н. Гоноболіна відносно педагогічних здібностей, дійшла висновку, що їх структура включає такі компоненти: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські. Публікуються роботи, в яких характеризуються окремі елементи відзначених здібностей. Так, Л.І. Уманським досліджувалися організаторські здібності та їх властивості: практичний розум, емпатійність, тактовність, ініціативність, вибагливість та інші.

60-70 роки відзначені підвищеною увагою з боку науковців до проблеми виховної діяльності педагога. Простежуються два основних напрями в цій сфері. У межах першого – виховна діяльність пов'язується з процесом навчання (Д.Ф. Самуйленків, Н.Д. Левітов, О.І. Щербаков, Б.Н. Мітюров, Т.Є. Коннікова). На думку дослідників, діяльність учителя-вихователя повинна мати цілеспрямований, систематизований, конструктивний, стимулюючий, гуманістичний

характер. Т.Є. Коннікова передусім визначає риси, притаманні праці педагога-майстра: організованість, динамічність, творчість, чутливість, різнобічність, методична освіченість. Другий напрям пов'язується із суто виховною діяльністю, що проявляється у доцільності застосування спонукальних, виховуючих методів, прийомів. Праця вихователя-професіонала органічно поєднує винахідливість з уміннями виховного впливу, зокрема, здатністю "перевтілюватися" в учня, проникати в його духовній світ.

Для характеристики виховної діяльності педагога використовують різноманітну термінологію: "виховна практика", "праця", "активність", "поведінка". Вживають поняття: "елементи", "операції", "компоненти", "дії" як складові її структури. Крім того, виділяють психологічні властивості особистості вчителя, що виходять від предметної специфіки діяльності вихователя. Наприклад, І.Є. Синиця підкреслює важливість вироблення педагогічного такту, що базується на його комунікативних здібностях. Д.Ф. Ніколенко до "профільюючих" рис педагога відносить освіченість, вихованість, працелюбність, психологічну готовність до навчально-виховної діяльності, розсудливість, спостережливість, ініціативність, переконаність. У публікаціях цього періоду подається різнобічна характеристика діяльності вчителів різного рівня майстерності (С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько). У цей період з'являються дисертаційні дослідження, в яких більш адекватно і конструктивно описується діяльність учителя-вихователя. Так, розглядаються теоретичні проблеми майстерності вихователя сучасної загальноосвітньої школи (Ю.П. Азаров), психологічна структура діяльності вчителя (Н.В. Кузьміна), соціально-психологічні основи вдосконалення діяльності вихователя (А.О. Деркач), формування загальнопедагогічних умінь вчителя-вихователя (Л.Ф. Спірін), питання професійної придатності майбутнього вчителя (Р.Г. Хмелюк, Т.О. Вороб'йова, Н.Д. Хмель) та інші.

Значний внесок у розробку проблеми, що досліджується, зробив вітчизняний психолог і педагог Г.С. Костюк²³⁵. Він у результаті багаторічної роботи виявив закономірності психічного розвитку та його взаємозв'язку з процесами виховання і навчання. Учений

²³⁵ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

висував принципові вимоги до діяльності вихователя і вважав, що зазнає невдач таке виховання, яке зводиться до сукупності "заходів", зовнішніх впливів на вихованців, ігноруючи їх потреби, почуття, інтереси. Вихователь-майстер своєю діяльністю організує, стимулює діяльність учнів, впливаючи на її мотивацію, зміст та операційний склад. Г.С. Костюк підтримав перспективний напрям педагогічної науки, відповідно до якого діяльність суб'єкта розглядається як системи процесів розв'язування різноманітних задач. Учений неодноразово підкреслював визначну роль учителя як вихователя. Він радив учителям розвивати культуру спостережливості, вчитися робити об'єктивний аналіз та оцінку діяльності учнів.

Ідеї, висунуті Г.С. Костюком, актуальні й сьогодні. Українські послідовники видатного вченого успішно розробляють проблеми формування особистості (П.Р. Чамата, П.Г. Саприкін, Т.В. Рубцова, О.І. Жаворонко, В.К. Котирло), психології праці та трудового навчання (Є.О. Мілерян, В.В. Містюк, В.О. Моляко, Б.О. Федоришин), психології праці вчителя (Д.Ф. Ніколенко), теорії задач (Г.О. Балл) та ін., що становлять ґрунтовну базу для нашого дослідження.

Принципове значення для розуміння природи діяльності педагога-вихователя мала концепція Н.В. Кузьміної²³⁶, яка розглядає психологічну структуру педагогічної діяльності як систему і послідовність дій, що спрямовані на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач. Досліджувана діяльність, як наголошувалося, включає гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти. Кожен із названих компонентів передбачає сформованість певної групи педагогічних умінь.

Функціональним підходом відрізняється дослідження О.І. Щербакова, який розкриває психологічну структуру професійної діяльності вчителя за допомогою її основних функцій: інформаційної, мобілізуючої, розвивальної, орієнтаційної, дослідницької. На думку

²³⁶ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. — М.: Высш. шк., 1989. — 167 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — К.: Высш. шк., 1990. — 119 с.; Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. — Санкт-Петербург — Рыбинск, 1993. — 54 с.

вченого, дані функції водночас розкривають і ті вимоги, які пред'являє діяльність педагога до його професійних властивостей.

На думку В.О. Сластьоніна, педагогічна діяльність складається із операцій (процесів) та дій як єдність мети і змісту. Педагогічною дією може бути, наприклад, урок або його частина чи ряд уроків, виховних заходів. Зазначається також, що за своєю природою діяльність педагога-вихователя є ніщо інше як процес розв'язання незліченої множини типових і оригінальних педагогічних задач різних класів і рівнів. Педагогічна діяльність аналізується і з позиції теорії управління. В.О. Сластьонін вважає, що процес розв'язання педагогічної задачі проходить ряд етапів: аналіз, проектування і планування педагогічних дій, конструювання, регулювання та корегування педагогічного процесу, оцінка отриманих результатів. Учений розробив професіограму вчителя як систему вимог до фахівця, що реалізується в його професійній діяльності.

80-90 роки відзначаються широким упровадженням системного підходу до розробки проблеми професійної, і в тому числі виховної діяльності. Серед багатьох наукових досліджень варто відмітити доцільність розробки спеціальних моделей педагогічної діяльності, зокрема, моделі, створеної Н.В. Кузьміною з позицій загальної теорії систем і теорії задач. Істотна система містить структурні і функціональні компоненти. В результаті багаторічного дослідження було доведено, що таких структурних компонентів п'ять: суб'єкт, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Структурні елементи педагогічної системи пов'язані між собою прямими і зворотними зв'язками. Функціональні елементи характеризують динамічний характер даної системи. Модель педагогічної діяльності Н.В. Кузьміної має певні переваги, оскільки вона враховує спільний характер діяльності педагога, що будується за законами спілкування. Ідеї Н.В. Кузьміної були розвинуті її послідовниками в процесі дослідження проблем підготовки вчителя до виховної діяльності (А.П. Акімова, В.П. Бєдєрханова, А.О. Деркач, Ю.Г. Кузнєцов, З.Ф. Леонова, Г.І. Кримська та ін.)

У межах педагогічного напрямку розглядалися особливості ієрархічної структури, генеза і розвиток, цілі та результати педагогічних і виховних систем (І.А. Зязюн, Н.М. Тарасевич, В.Г. Кузь, М.В. Кухарєв, М.М. Таланчук, Г.І. Хозяїнов); вивчалася

специфіка закономірностей їх роботи, рівні організації, досягнень і майстерності педагогів (Ю.П. Азаров, М.І. Шилова, Б.З. Вульфів, В.О. Караковський); аналізувався технологічний підхід до виховного процесу (В.П. Беспалько, В.І. Бондар, І.С. Дмитрик, І.П. Іванов, О.Г. Мороз).

Досить активно в останні роки розвивається проблема становлення особистості вчителя національної школи. Зазначається, що виховна діяльність учителя як носія культурно-національних традицій повинна уособлювати національний ідеал вихованої людини. Учені-дослідники З.П. Васильцова, Г.М. Волков, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович акцентують увагу саме на такому підході. "Відродження національної системи виховання, – як зазначається у колективній монографії "Основи національного виховання", – треба починати з національного відродження вчителів, пробудження їхньої національної свідомості, гідності, поглиблення знань з історії рідного краю, фольклору, літератури, мистецтва і, звичайно, бездоганного знання рідної мови, її культурно-історичних функцій"²³⁷. На думку авторів, сучасний педагог повинен втілювати в собі типові риси рідного народу: національний спосіб мислення і світогляд, характер, глибоку людяність, народну мудрість, духовність.

Провідним компонентом виховної діяльності є зміст навчання і виховання, в якому втілений предметний та технологічний аспекти підготовки майбутніх педагогів. Тому все більше уваги, особливо у педагогіці вищої школи приділяється розробці моделей фахівців, які за своєю суттю є свого роду професіограмами. Цим питанням присвячені роботи Ю.П. Азарова, Е.І. Антипової, М.І. Болдирєва, І.Д. Демакової, О.І. Кочетова, М.І. Шилової, Н.Є. Щуркової, В.О. Сластьоніна та ін. Аналізуються професійні характеристики вчителя як вихователя: сфера виховної діяльності, предмети і засоби праці, професійно-педагогічні задачі і дії щодо їх розв'язання, необхідні педагогічні вміння. Розглядаються суспільні, соціокультурні, психолого-педагогічні вимоги до особистості

²³⁷ Основи національного виховання: Концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. – К.: Інформ. вид. центр "Київ", 1993. – Ч.І. – 152 с. – С. 139.

вихователя. Зокрема, М.І. Шилова виділяє такі з них: моральні якості, педагогічний такт, професійний обов'язок, дидактичні здібності, педагогічне мислення, організаторську діяльність, уміння.

Ю.П. Азаров вважає, що майстерність вихователя ґрунтується на основі знання законів виховання, які він неперервно реалізує у виховному процесі з учнями. Уміння вихователя-майстра повинні відображати результати засвоєння варіативних способів виховної роботи. Підкреслюється творчий характер виховної діяльності, пов'язаний з суперечливим, динамічним характером процесу виховання. Проте творчість не можна уявляти як стихійний, некерований процес. Саме творчість, пошук призводить до створення стандартів-алгоритмів, в якому оптимально використовуються раніше визначені варіанти дій. Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічних явищ. На жаль, у моделях фахівців, як і взагалі у більшості праць професіографічного і професіопедагогічного напрямку, опис технологічної сторони не доводиться до рівня алгоритмів і алгоритмічних структур, навіть там, де це очевидне, конче потрібне і можливе. Таке становище позбавляє моделі фахівців необхідної повноти і конструктивності.

Дослідження цієї проблеми пов'язано із аналізом і такої важливої сфери як професійна освіта й виховання учнівської молоді у професійних навчальних установах. Так, академік Н.Г. Ничкало зазначає, що нова соціально-економічна ситуація в Україні потребує здійснення державної політики в галузі професійної освіти і виховання, посилення ролі теоретичного знання, гуманізації та гуманітаризації освіти, науково-методичного забезпечення цього процесу. Нині професійна освіта також знаходиться у кризовому стані. Обмаль коштів і певна неувага до проблеми середніх професійно-технічних училищ призвело до негативних наслідків у справі виховання й освіти молоді, падіння престижу вчительської професії.

Однак серйозні зміни в розвитку світової науки (інформаційна революція, "мекатронна" революція, революційні зміни в таких галузях як матеріалознавство, оптика, біотехнологія, енергетика та засвоєння світового океану і космічного простору) вносять значні перетворення до змісту освіти й виховання, підготовки молоді до праці в нових умовах.

На думку Н.Г. Ничкало, подальший розвиток професійної школи України залежатиме від того, як вона буде інтегрована в міждержавну систему освіти²³⁸. Науково-технічний прогрес ставить нові вимоги не тільки до рівня кваліфікації трудівника, але й до професійної компетентності викладача-вихователя. Проголошене гуманістичне спрямування навчально-виховного процесу у професійній школі покликане утверджувати людину як найвищу соціальну цінність. Всі ці положення ще раз підкреслюють актуальність досліджуваної проблеми.

Теоретичною основою досліджень професійної педагогіки становлять роботи С.Я. Батишева, А.П. Беляєвої, Н.Д. Крюкова, Б.Ф. Ломова, О.Ф. Федорової, Є.О. Клімова, В.В. Шапкіна, В.Д. Шадрікова, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало та ін. Вони базуються на основі особистісного, діяльнісного, цілісного підходів, використання загальнонаукових концепцій інтеграції, диференціації науки, виробництва й освіти у напрямі їх демократизації і гуманізації.

Серед основних завдань підвищення якості професійної освіти С.Я. Батишев називає проблему підготовки інженерно-педагогічних та викладацьких кадрів, а також посилення взаємозв'язку загальної і професійної освіти. Час істотних економічних перетворень в умовах переходу до ринкових відносин вимагає створення сприятливого середовища для підготовки робітничих кадрів широкого профілю і високої кваліфікації. Тому, на думку С.Я. Батишева, прогностична модель робітника широкого профілю включає в свою структуру характеристику галузі та перспективи її розвитку: вимоги до рівня соціальної, моральної і світоглядної підготовки; вимоги до професійно-технічної підготовки. Запропонована модель створює базу для оновлення завдань, форм та методів виховного процесу у професійній школі і націлює викладачів на ефективне розв'язання виховних та освітніх проблем.

Загальновідомо, що більшість учнів профтехучилищ мають серйозні хибі саме в особистісній сфері як негативні наслідки в системі сімейного і шкільного виховання.

²³⁸ Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.

Ураховуючи таке становище, актуальними залишаються думки відомого вченого, педагога, громадського діяча В.П. Кащенко, який своїм достойним життям і діяльністю довів спроможність виховання й розвитку "важких" дітей. Ще в 1910 році, виступаючи на III з'їзді вітчизняних психіатрів, він наголосив на важливості усунення моральної, духовної і фізичної занедбаності дітей шляхом створення особливих, спеціальних умов виховання. На основі вивчення зарубіжного досвіду вчений переконливо стверджував, що державі і суспільству вигідніше витратити засоби на попереджувальні заходи, ніж на каральні. В.П. Кащенко підкреслював, що більшість держав засвоїли такий глибокий афоризм, який і нам не завадить запам'ятати: однією школою більше, однією в'язницею менше.

Становище з вихованням молоді в сучасних умовах дійсно важке, про це повідомляють майже щодня засоби масової інформації. У зв'язку з цим заслуговує на увагу колективне дослідження ряду науковців (М.К. Андрєєва, Н.Ф. Гейжан, О.М. Мороз, Н.Ф. Рагоза, В.А. Громов, В.Г. Краморенко), які проаналізували психолого-педагогічні основи формування особистості учня професійної школи з позицій гуманізації і демократизації взаємовідносин у виховному середовищі. Сутність виховання розглядається науковцями як процес залучення молоді до соціальних і культурних цінностей суспільства. У роботі аналізуються чинники, які в період культу особистості і в часи застою спричиняли деформацію соціальних цінностей. Зокрема, пріоритет класової моралі над загальнолюдською привів до заміни понять "доброта", "милосердя", "людяність" – термінами "класова пильність", "політичне чуття" та ін. Переважання гуманістичної фразеології утверджувало "тіньову технологію дій", практику і психологію насильства. У зазначеній роботі досліджується роль педагога у формуванні позитивних установок на взаємодію і співробітництво з учнями на демократичних засадах та національній основі, традиціях.

Нові підходи до організації виховної роботи у професійній школі розкриває М.В. Нікітін, який на основі власного практичного досвіду розглядає роль ринку, ринкових відносин а процес виховання, пропонує педагогічні ситуації, що можуть корегувати дії педагога-вихователя.

Визначилася і плідно розвивається нова галузь психолого-педагогічної науки – акмеологія²³⁹, яка досліджує вершини життя і професіоналізму діяльності особистості; чинники, що сприяють або не сприяють досягненню цих вершин; закономірності професійної діяльності та технології вдосконалення, корекції праці фахівців, у рамках цієї галузі виокремилися і нові підходи, які дозволяють продуктивно досліджувати як педагогічну, так і виховну діяльність. Засновник цього напрямку Н.В. Кузьміна та її учні (І.Д. Багаєва, А.О. Реан, В.О. Кобак, Ю.Г. Кузнецов, А.О. Толмачов, Ю.П. Платонов, Б.Ф. Кваша та ін.) вивчають особливості професіоналізму особистості і діяльності викладача професійної школи та фактори, що їх спричиняють.

Досить активно розробляють проблеми вдосконалення професійної майстерності викладачів та майстрів виробничого навчання, підвищення якості професійної освіти і виховання Н.Г. Ничкало та її послідовники. У результаті наукових пошуків виявлено ефективні засоби та технології навчально-виховного процесу в ПТНЗ.

Суттєве значення для нашого дослідження мають роботи М.М. Таланчука та М.І. Хозяїнова. Перша робота присвячена системно-функціональному вивченню виховної діяльності майстра виробничого навчання як відносно самостійної частини діяльності. Вихідною смисловою одиницею визначено виховний цикл. Виховна діяльність розглядається як певна розвивальна система. Виділяється ряд виховних фаз: підготовка педагога до розв'язання виховних задач, підготовка учнів до сприйняття виховного впливу і правильного реагування на нього, реалізація педагогічного замислу в конкретному виховному акті, контроль та корекція педагогічних дій, удосконалення процесу виховання. Виховні фази відображають і систему виховних функцій: комунікативну, діагностичну, цільової орієнтації, планування, організаторську, мобілізаційно-спонукальну, вдосконалення.

У ґрунтовному дослідженні Г.І. Хозяїнова проаналізовано основи навчаючої діяльності викладача ПТНЗ та його майстерності у

²³⁹ Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. Сб. науч. трудов. – Вып. 2. /Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.С. Гуртовой. – Москва – Шуя, 1999. – 191 с.

педагогічному процесі, сформульовано критерії оцінки такої діяльності. Розглядається і проблема виховання як складова навчальної діяльності.

Отже, аналіз літератури свідчить, що досліджувана нами проблема є актуальною і розробляється в різних напрямках багатьма науковими школами. Проте ця проблема потребує подальших спеціальних монографічних досліджень щодо розробки теоретичних засад виховної діяльності педагога. В останні роки з'явилося ряд дисертаційних досліджень, в яких аналізується зазначена проблема чи її окремі аспекти. Зокрема, дисертаційні роботи на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Л.І. Лугового, С.Г. Карпенчук, В.В. Сагарди, Л.Ф. Спіріна, В.П. Тарантей, Г.В. Троцько, Н.Д. Хмель, Г.В. Цветкової та інших, в яких аналізуються психолого-педагогічні основи професійного становлення вчителя-вихователя. У ряді інших досліджень висвітлюються проблеми національного виховання і виховної діяльності педагога як носія культурно-історичних традицій (В.Ф. Володько, О.В.Сухомлинська, Л.А. Юза), розкриваються стимулюючі засоби підготовки майбутніх учителів у ВПНЗ (О.В. Акімова, О.Д. Мінаков), сучасні педагогічні технології (Л.І. Міщик, Г.О. Нагорна, В.Ю. Пітюнов), розглядається роль педагогічних дисциплін у формуванні професійних якостей студентів педвузу (Г.А. Стефанська, Н.В. Маркова) і в кожному з цих досліджень тією чи іншою мірою науковці торкаються й питань виховної діяльності педагога (А.В. Іванченко, С.Г. Карпенчук, А.А. Сбруєва).

Завершуючи огляд вітчизняної та зарубіжної соціально-філософської і психолого-педагогічної літератури, зробимо деякі висновки. Історико-педагогічний аналіз становлення проблеми професійної виховної діяльності педагога засвідчив її зумовленість суспільно-економічними й політичними чинниками, які визначили розвиток шкільництва в Україні та створення самобутніх національних систем виховання. Діяльність вихователя розглядалася як нормативно-ухвалений спосіб передачі, трансляції молодому поколінню соціального досвіду. Структура виховної діяльності в сучасному розумінні ще не була окреслена. Проте найбільшою мірою визначено вимоги педагогічної професії стосовно діяльності й особистості вчителя. Зокрема, виділяються такі принципи та напрями,

що притаманні виховній діяльності педагога-професіонала: етнософічність (учитель як носій успадкованих духовних надбань українського народу), культуровідповідність (органічний зв'язок праці вихователя з історією і культурою народу), гуманізм (особистість вихованця є метою, змістом і результатом виховного процесу; повага, доброзичливість, оптимізм, чуйність – основні виховні принципи), демократизм (створення умов для розвитку незалежності особистості), природовідповідність (урахування й стимулювання природних задатків учня). Одночасно у науковій літературі постійно зверталася увага на моральні, духовні якості вихователя, його інтелектуальні властивості, рівень освіченості, професійну майстерність, компетентність.

Розгляд означеної проблеми у річищі соціально-філософських течій, психолого-педагогічних концепцій діяльності дає можливість простежити процес її наукового становлення, зокрема, застосування системного підходу до аналізу виховної діяльності вчителя. Передусім, проглядається її предметна специфіка, ієрархічна побудова, цілі, генеза, динаміка, результати розвитку як педагогічної системи. Наукова систематика плюралістичних течій дозволила виділити різноманітні форми прояву виховної діяльності: ціннісно-орієнтаційні, формувальні (перетворювальні), культуротворчі, комунікативні, що дають уявлення про її змістову, якісну характеристику і які співвідносяться з її структурою.

Таким чином, професійна навчально-виховна діяльність має універсальний, багатовимірний характер. У своєму предметному просторі вона втілює увесь спектр повнокровного людського буття й одночасно стимулює процес розвитку і становлення молодшої людини, її світобачення, постає засобом пізнання нею суспільної культури, соціального досвіду.

2.4.2. Роль цілепокладання в особистісному розвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки

Науковцями доведено, що розвиток у загальному плані є універсальною характеристикою Всесвіту. Відповідно, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. Навчальні заклади постають головними соціальними інститутами, які найбільш повно реалізують принцип розвитку людини, оскільки саме в системі освіти

здійснюється селекція, акумуляція і трансляція культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж всього життя, враховуючи безперервний характер професійно-особистісного розвитку людського індивіда.

Розвиток особистості спрямовується на досягнення певної мети²⁴⁰. Тому серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Н.В. Кузьміна зазначає: слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник. Мета допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета виступає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдужість до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негативно позначається на ставленні школярів до навчального предмету²⁴¹.

Важлива роль у професійній підготовці майбутнього педагога належить навчальному процесу, як чинника що сприяє його особистісному зростанні та успішному досягненню ефективного результату. Тому розглянемо тлумачення мети – провідного елементу цього процесу як “усвідомлене, ... передбачення майбутнього результату дії”²⁴²; як “знання суб’єкта про якості бажаного продукту

²⁴⁰ Волков И.П. Цель одна, дорог много: проектирование процессов обучения: книга для учителя (из опыта работы). – М.: Просвещение, 1990. 159 с. ; Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3-7.

²⁴¹ Методика воспитательной работы: учеб. пос. для студ. высш. вед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 114 с. – С. 44.; Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.

²⁴² Психологические механизмы целеобразования / отв. ред. О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1977. – 297 с. – С. 5.

діяльності"²⁴³.

На відміну від мотивів, які несуть енергетичний заряд та спричиняють загальну активність діяльності (зазвичай неусвідомлену), в професійній підготовці, саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і необхідні трансформації в межах виконаної діяльності. Науковці наголошують, що не мотиви визначають майбутню активність людини, а сценарій діяльності, який представлений у самій людини у вигляді низки цілей²⁴⁴.

Суб'єктом діяльності може вважатися тільки та людина, яка має чітке уявлення про мету своєї діяльності. Припускається, що здатність проектувати цілі своєї діяльності є природженою якістю людини. Проте, на думку А.А. Немцова, ця здатність не всім людям притаманна однаковою мірою²⁴⁵. Учений розглядає її як творчість і відповідно до ступеня прояву цієї якості умовно поділяє людей на три групи: 1) стимульно-репродуктивні люди, які схильні пасивно очікувати нав'язування їм придуманих цілей; 2) евристи – надають перевагу вибору цілей із заданого ззовні стандартного списку; 3) творчі люди – проявляють самостійність і творчість у визначенні особистісно значущих цілей.

Специфіка професійної підготовки майбутнього вчителя полягає у тому, що студенти мають розвивати власну здатність до творчості з метою формування такої якості й у майбутніх вихованців. Проте в сучасних умовах розвитку освіти природжена здатність людини не тільки не розвивається, але й не завжди враховується в навчальному процесі. Студенти та учні змушені, незалежно від їхніх потенційних якостей, сприймати нав'язані їм ззовні цільові орієнтири. Така стратегія роботи пояснює пасивність студента під час навчання у ВНЗ та репродуктивний характер його навчальної роботи, орієнтацію на стандартність у педагогічній діяльності.

З погляду С.І. Подмазіна, сучасну систему освіти слід назвати особистісно-відчуженою в силу несуб'єктності учнів та вчителів,

²⁴³ Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

²⁴⁴ Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности.

²⁴⁵ Немцов А. А. Целеполагание как творчество (некоторые традиционные психологические подходы к изучению творческой личности) / А. А. Немцов // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 15-20. – С. 16.

неприйняття першими цілей навчання, а другими – цілей своєї професійної діяльності як особистісних цілей²⁴⁶. Таке положення стало можливим через розбіжності між педагогічними та особистісними цілями студентів /учнів.

Згідно особливостей особистісно-орієнтованого підходу, в центрі навчання має знаходитися студент як суб'єкт навчальної діяльності, тому викладач повинен не просто інформувати майбутніх учителів про їхні завдання на занятті, а виносити навчальні цілі на обговорення та коректувати їх. При цьому враховується позиція студентів, вікові, статеві, індивідуальні особливості; попередній досвід, інтереси, нахили, цілі, домагання; соціальну позицію, статус у навчальному колективі²⁴⁷. Тільки за умови усвідомлення студентами цілей заняття, прийняття їх як особистісних, тобто інтеріоризації цілей суб'єктами діяльності, виникає мотивація на досягнення, яка спрямовує активність студентів на кінцевий результат. При цьому процес навчання трактується як "спільне визначення студентами та викладачем цілей та завдань навчання на певних його етапах, необхідне для проектування освітніх дій"²⁴⁸.

Я. Колкер і О. Устинова відзначають, як не парадоксально, навіть за умов створення викладачем на занятті невимушеної атмосфери спілкування, коли студент стає учасником дружньої бесіди, яка потім переростає в завдання заняття, і студенту не погрожує викладацьке невдоволення за випадкові помилки та викладач не є контролером, а помічником, і за таких умов студент залишається об'єктом педагогічного впливу. Його вчать – він вчиться, але навряд він буде готовий учитися, професійно розвиватися сам. Рівноправність викладача і студента за таких обставин є досить ілюзорна: це рівноправність учасників рольової гри або дружньої бесіди, але не співпрацівників у навчальній діяльності. Лише завдяки усвідомленню цілей заняття, їхньої різниці з цілями попереднього заняття, способами їх досягнення студент може визначити свою мету, свій

²⁴⁶ Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с. – С. 157.

²⁴⁷ Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3-7.

²⁴⁸ Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – С. 275.

спосіб виконання завдання із запропонованих йому та оцінити свою роботу не на основі отриманої оцінки, а на основі того, чому він навчився²⁴⁹.

У сучасній дидактиці виділяються загальні умови осмислення студентом певної процедури процесу цілепокладання: наявність пізнавального інтересу студента; визначення предмета мети; уміння студента встановити власний зв'язок із предметом мети; уявлення образу передбаченого результату своєї діяльності відносно предмета мети; вербальне формулювання мети; передбачення та прогнозування способу досягнення мети; наявність засобів для досягнення мети; співвіднесення одержаних результатів з метою; корегування поставленої мети²⁵⁰.

Значний вплив на ефективність усвідомлення й інтеріоризації цілей студентами мають різні способи їх введення у навчальну діяльність. Н.Д. Хмель виділяє три стратегії введення цілей: 1) репродуктивно-неконкретна (мета задається лише в результативній частині заняття або не задається взагалі); 2) репродуктивно-виконавча (цільову установку викладач створює на рівні своїх уявлень про її зміст, розкривається змістова сторона мети (що буде одержано в результаті учіння), або її операційний компонент (які дії необхідно засвоїти, щоб розв'язати поставлене завдання); 3) проблемно-розвивальна (навчальний процес моделюється таким чином, що мета відносно самостійно ставиться студентами; функція викладача полягає лише у визначенні проблеми)²⁵¹.

Продуктивними з точки зору інтеріоризації цілей є дві останні стратегії. За умови такого введення мети, студенти беруть частину відповідальності за її реалізацію на себе, активізують свої знання та вміння. До того ж, активність навчальної діяльності за такої стратегії закладена із самого початку.

Саме такі ефективні стратегії було покладено у процес викладання педагогічних дисциплін у Житомирському державному

²⁴⁹ Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28-33.

²⁵⁰ Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – С. 273.

²⁵¹ Хмель Н. Д. Психологічні умови інтеріоризації цілей в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. Д. Хмель. – Одеса, 1994. – 20 с.

університеті імені Івана Франка. Такий підхід передбачає спільну діяльність студента та викладача, тому необхідно виокремити в ній дії з боку вчителя та дії з боку студентів. Позиція викладача передбачає таку побудову процесу організації: оголошення теми заняття; діагностику навчальних цілей студентів стосовно названої теми, аналіз діагностичної ситуації, фіксацію найбільш змістових цілей щодо предмету мети, конструювання заняття залежно від пріоритетності визначених цілей, організацію самооцінювання результатів заняття та особистісних цілей, моделювання наступного заняття на основі здійсненої рефлексії. Позиція студентів: визначення особистісних цілей щодо предмета мети, ознайомлення з цілями однокласників, уточнення та перевизначення власних цілей, рефлексія отриманих результатів і особистісних цілей.

Опишемо основні цілепокладальні етапи заняття відповідно до теми “Інноваційні системи навчання і виховання”. За допомогою співбесіди виявлено поставлені студентами цілі навчальної діяльності: 1) усвідомити та пізнати нову інформацію; 2) забезпечити продуктивною роботою на занятті успішне складання заліку; 3) зацікавити своїх однокласників інформацією з власної доповіді; 4) дізнатися про ефективні навчальні методи, які можна було б застосувати у власній педагогічній діяльності.

Ураховуючи те, що студентам не пропонувався перелік готових цілей для процесу студентів, вважаємо, що отримані цілі є особистісно значущими і забезпечують нас інформацією про реальні мотиви студентів. Так, перша – про наявність когнітивних мотивів; друга мета свідчить про формальні орієнтації студентів у процесі навчання; третя – про комунікативні орієнтації; четверта – про прагнення до професійного саморозвитку.

Після аналізу обґрунтованих цілей викладач окреслює найбільш перспективну мету з точки зору професійного саморозвитку студентів²⁵² і конкретизує їх мотиваційні спрямування відповідно до теми заняття за наступними цілями: особистісна мета – сформулювати образ ідеального творчого вчителя для наслідування, усвідомити своє професійне призначення; когнітивна мета – розкрити сутність поняття “особистісно-орієнтоване навчання”, здійснити

²⁵² Лісниченко А. П. Цілепокладання як фактор ініціювання самоорганізації майбутніх учителів у навчальній діяльності / А. П. Лісниченко // Наука і освіта. – 2008. – № 1-2 (січень-квітень). – С. 61-64.

характеристику діяльності вчителя та учнів, які працюють в особистісно-орієнтованому середовищі; креативна мета – виявити та окреслити переваги та проблеми системи школи М.П. Щетиніна, О.А. Захаренко, Ш.О. Амонашвілі, М.М. Палтишева, М.П. Лещенко, вальдорфської школи Р. Штайнера та ін., виокремити особистісно-орієнтовані методи, які можна застосувати у навчальному процесі; організаційна мета – формувати вміння ставити перед собою цілі, оволодіти технікою читання доповіді у формі полілогу.

Наприкінці заняття в результаті співвіднесення цілей та одержаних результатів, рефлексії власної участі в роботі на занятті студенти визначають рівень ефективності проведеного заняття, які проблеми залишились відкритими, на які питання вони б хотіли отримати відповідь, наскільки логічною була побудована структура заняття.

Рефлексія заняття продемонструвала, що більшість студентів досягли своїх цілей. Проте виявилось і відкрите питання, на яке студенти не отримали відповідь: “Яким чином організувати діяльність на уроці, які методи викладання застосовувати, щоб мати змогу навчати всіх учнів по-різному, тобто використовувати індивідуальний підхід до учнів?”

Відтак, рефлексія визначених цілей та результатів заняття дала змогу студентам самостійно виокремити та усвідомити необхідність розв’язання найбільш проблемного та актуального питання сьогодення в педагогіці.

Систематична організація цілепокладального процесу на заняттях у ВНЗ допоможе майбутнім учителям самостійно організовувати свою професійну діяльність відповідно до сучасних вимог. Так, результати досліджень, які проводив М.А. Аріян, свідчать, що “звичка ставити перед собою на кожний урок конкретні та реальні для досягнення цілі допомагає вчителю правильно відібрати навчальні матеріали й вправи, домагатися розумного балансу у використанні матеріалів підручника та інших навчальних матеріалів, які необхідні для успішного розвитку компетенцій, що вимагаються програмою, у кожного із школярів”²⁵³.

²⁵³ Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 3-11. – С. 6.

Таким чином, включення цілепокладання в навчальний процес відображає один із базових принципів дослідження – ставлення до майбутніх фахівців як до самоорганізованих суб'єктів.

2.4.3. Терміносистема компетентнісного підходу до професійної діяльності вчителя

В останні роки поширюються дослідження, що ґрунтуються на компетентнісному підході, який варто розглядати як методологічне підґрунтя забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти. Водночас упровадження компетентнісного підходу у педагогічну діяльність є одним з напрямів досліджень з теорії та методики професійної освіти. Перспективною, на наш погляд, вважається позиція науковців щодо компетентнісного підходу як результативного складника освітнього процесу та як готовність викладача формувати у майбутніх педагогів ключові і предметні компетентності. Результативний складник пов'язується з процесом модернізації змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з набуттям майбутніми фахівцями певних компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкрито в науковому доробку відомих дослідників України (О.А.Біда, В.В. Желанової, Л.Г. Коваль, Н.В. Кічук, С.М.Мартиненко, О.В. Матвієнко, О.В. Овчарук, Р. М. Пріма, Л.О.Хоружа, Н.Черв'якова та ін.)²⁵⁴.

Проаналізуємо терміносистему компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід є відносно новим напрямом в освіті. Його виникнення зумовлене тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Різні напрями проблематики компетентнісно зорієнтованої освіти розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація

²⁵⁴ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "K.I.C.", 2004.; Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "K.I.C.", 2003. – 296 с. – С. 20.

європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів²⁵⁵.

Глибокому вивченню фундаментальних засад компетентнісного підходу присвячено розробки О.І.Субетто, І.О.Зимньої, А.В.Хуторського та ін. Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження Н.М. Бібік, С.С. Вітвицької, О.В. Овчарук, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, С.О.Сисоевої, Т.М.Сорочан та ін.

Існують різні визначення зазначеного феномену. З погляду Ф.Е. Зеєра і Е. Симанюк, компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізації, соціалізації й розвиток індивідуальності. І.О. Зимня під поняттям "компетентнісний підхід" розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості, що сприяє формуванню в неї таких особистісних якостей, як компетентність засобами розв'язання професійних і соціальних задач в освіті. О.І. Пометун, досліджуване поняття визначає як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових та предметних компетентностей особистості. Т.М. Сорочан під компетентнісним підходом розуміє переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі.

Педагогічна наука почала займатися питаннями компетентності, базуючись на результатах досліджень соціології, психології, філософії, математики, кібернетики. Можливо саме цим зумовлений широкий діапазон термінологічного апарату, а також досліджень щодо компетентнісної проблематики. У зв'язку з цим розглянемо базові поняття, які пов'язані з компетентнісним підходом – "компетентність" та "компетенція".

Аналіз сучасної педагогічної літератури з проблеми досліджуваних категорійних понять засвідчив, що найчастіше поняття "професійна компетентність" застосовується до керівників виробничого профілю. Виявлено, що поняття "компетентність" має різне тлумачення: як "оволодіння знаннями, які дозволяють судити про щось" (лінгвістичне трактування), "освіченість, правомірність"

²⁵⁵ Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. – С. 20.

(філософське тлумачення), “авторитетність, повноправність” (педагогічне тлумачення).

Компетенція розглядається як “сукупність повноважень (прав і обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншим положенням”, “коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний”. Категорійний аналіз свідчить, що “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” й означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а “компетентність” – семантично первинна категорія, яка постає їх інтегрованою сукупністю, системою, певним “багажем” знань людини. Тому, “компетентна” у своїй справі людина – це “та, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні”. Термін “компетентність фахівця” в останні роки набуває актуальності в дослідженні психолого-педагогічних проблем. Водночас досить часто і термін “компетенція” використовується у різних сферах. Зокрема, психологи розглядають компетентність як психологічне новоутворення особистості, лінгвісти частіше вказують на відповідну компетенцію, яка належить мовній особистості.

Відтак, вивчення теоретичних праць сучасних досліджень дозволяють розглядати “компетентність” як високий рівень професіоналізму особистості і визначити її як здатність розв’язувати актуальні проблеми, що ґрунтується на знаннях, вміннях, навичках, досвіді та цінностях, отриманих особистістю шляхом освіти та практичної діяльності.

Ураховуючи результати досліджень науковців, під “компетенцією” розуміємо сукупність основних теоретичних знань, практичних навичок та вмінь, здібностей та якостей особистості, які характеризують її готовність до виконання певної діяльності. Отже, “компетентність” постає більш широким поняттям, яке визначає рівень професіоналізму особистості майбутнього педагога (володіння знаннями та вміннями), що дозволяють їй демонструвати високий рівень професійного мислення, власну оцінку та позицію.

Варто дослідити питання про співвідношення понять “компетентність” і “компетенція” на різних стадіях професійного становлення фахівця. Ряд учених (Н.В.Кузьміна, В.В.Желанова, О.Є. Ломакіна, В.Ф.Орлов, М.В.Розов та інші) розглядають

“компетенцію” як основу для подальшого формування і розвитку компетентності²⁵⁶.

На думку В.А. Болотова, В.В. Серікова, природа компетентності є наслідком саморозвитку індивіда, проте не стільки технологічного, скільки його особистісного зростання, результатом самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. З погляду В.А. Болотова, компетентність, – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню майбутніми фахівцями свого місця в житті, внаслідок чого освіта постає як високомотивована і по-справжньому особистісно орієнтована і така, що забезпечує попит на особистісний потенціал, визнання особистості оточуючими й усвідомлення нею самою власної значущості²⁵⁷.

Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії²⁵⁸.

На думку А.Г. Бермуса, компетентність постає системною єдністю, що інтегрує особистісні, предметні й інструментальні особливості та компоненти²⁵⁹. М.А.Чошанов вважає, що компетентність – здатність до постійного прагнення щодо оновлення і використання знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями, під якими розуміється гнучкість і критичність мислення, тобто здатність вибирати найбільш оптимальні й ефективні рішення²⁶⁰.

²⁵⁶ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. – 167 с. ; Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: Дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. ; Розов М.В. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.

²⁵⁷ Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. № 10. – 2003.

²⁵⁸ Равен Джон Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. з англ. – М.: "Когито-центр", 1999. – 144 с.

²⁵⁹ Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – [http:// www. eidos. t/ journal/ 2005/ 0910 – 12. Htm](http://www.eidos.t/journal/2005/0910-12.htm).

²⁶⁰ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод, пособие. – М.: Народное образование, 1996.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності тлумачиться як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу, в основі якої – набір знань, навичок, умінь, що дають змогу особистості ефективно виконувати певні функції. Останні сприяють досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Виділяють такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення (стратегії).

Підкреслимо, що у рамках певного фаху на рівень професійної компетентності суттєво впливають окремі компетенції чи компетентності, володіння якими може визначати конкурентоспроможність сучасного фахівця. Тому важливо враховувати результати розробок науковців у цьому напрямі. Існують різні класифікації компетентностей. Так, А.К. Маркова виокремлює: спеціальну компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальну компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятними в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, неохайність професійному старінню, вміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу і сил, здійснювати працю без напруги і втоми²⁶¹. З погляду А.К. Маркової, названі види компетентності означають по суті зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості як професіонала та індивідуальності.

І.О.Зимня розрізняє три основні групи компетентностей: компетентності, які характеризують особистість, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, які відносяться до взаємодії

²⁶¹ Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 57.

людини з іншими людьми; компетентності, які відносяться до людської діяльності, що характеризується у всіх її проявах²⁶². Як стверджує дослідниця, ці компетенції, відбиваючись у поведінці, діяльності людини, стають його особистісними якостями. Відповідно, вони стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими відношеннями, а також регуляторними складовими, поряд з когнітивними складовими та досвідом.

У зарубіжній літературі професійні компетенції інколи розглядаються, як певні кваліфікації. Ключові кваліфікації знайшли відображення у зарубіжній педагогічній літературі²⁶³.

Одним з провідних підходів до розуміння вказаного феномену можна назвати концепцію Н.В. Кузьміної, яка визначила компетентність через систему здібностей, необхідних педагогу. Ряд авторів включають у ці здібності і психологічні якості особистості (Ф.Н. Гоноболін, В.А. Семиченко, Л.І. Міщик, Б.М. Теплов).

Деякі вчені вважають, що компетентність педагога включає такі особистісні якості, як ініціативність, відповідальність, працьовитість, цілеспрямованість, упевненість у собі (В.І. Гінецинський, А.К. Маркова). У структурі компетентності С.С. Вітвицька, Г.О. Левова, Л.М. Мітіна виділяє знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості²⁶⁴.

Отже, як свідчить аналіз, компетентність є системою життєвого та професійного досвіду людини (що може певним чином позначається за допомогою знань, умінь та навичок), а компетенція виражає актуальну сферу застосування людського досвіду.

²⁶² Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: Труды методологического семинара "России в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 47 с.

²⁶³ White R.W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence/ Psychological Review. – 1959. – № 66.

²⁶⁴ Левова Г.А. Формирование готовности студентов к продуктивной профессиональной самореализации. – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Тольятти, 2003. – 20 с. ; Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: Дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. ; Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 57.

Таким чином, компетентність (лат. *competens* – здібний) слід відрізняти від компетенції (лат. *competentia* – належність за правом). Остання окреслює коло повноважень будь-якого органу або посадової особи, а також коло питань, у яких фахівці певної галузі володіють знаннями і досвідом. Таке тлумачення передбачає розгляд компетенції як сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, стилів, способів діяльності), які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів. У той час як компетентність включає володіння компетенцією та знаннями, які дозволяють судити про будь-що.

Загалом, компетентність можна розуміти як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини, що передбачає певний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до виконання певного виду діяльності. Це дозволяє людині завдяки адекватній соціальній адаптації успішно функціонувати в суспільстві.

Важливими у структурі компетентності є взаємозв'язок знань, умінь та навичок, їх інтеграція у контексті досвіду та практичних дій, а також система ціннісних орієнтацій, професійних намірів, професійних якостей, які роблять людину зразком для наслідування у певному професійному колі.

У структуру компетенції майбутнього педагога входять знання та уявлення теоретичного характеру, що відображують рівень його обізнаності у професійній та загальножиттєвій сферах, а також включають потребово-мотиваційні установки, здатність застосовувати свій досвід, знання, вміння та навички у педагогічній діяльності, певні особистісні риси та здібності, які характеризують рівень готовності виконувати певні професійні дії.

Відтак, компетенція постає певним особистісно-професійним потенційним ресурсом педагога, що виражає його готовність до включення у професійну діяльність, у той час як компетентність виражає актуалізацію зазначеного потенційного ресурсу у сфері професійної педагогічної діяльності.

Отже, компетентність та компетенція, на погляд деяких дослідників, є не стільки взаємно доповнюючими категоріями, скільки генетично орієнтованими, за умови коли компетенція може розглядатися як особистісна база для формування і розвитку

компетентності²⁶⁵. Нині спостерігається тенденція до перебудови парадигми формування компетентного педагога, яка окрім визначених чинників його професійної кваліфікації враховує систему особистісних якостей учителя, соціальну спрямованість його діяльності та здатності до самовдосконалення, професійного зростання, особистісного саморозвитку, самовдосконалення.

Тому, у понятійну структуру компетентності входить як компетенція, так і готовність. Якщо компетентність виражає здатність педагога ефективно працювати та розв'язувати проблеми та педагогічні задачі, що виникають у навчально-виховному процесі, то, відповідно, важливим моментом діяльності педагога є готовність до педагогічної праці та адаптації до змінених умов. Саме динамічність педагогічної діяльності та непередбаченість її перебігу потребують аналізу такої категорії, як "готовність" до діяльності, що постає внутрішнім потенціалом компетентності. Водночас компетентність педагога може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду педагогічної діяльності, до дії професійного спрямування. Останню можна розуміти як стан мобілізації психофізичних систем учителя (що дозволяє ефективно виконувати професійні дії), його озброєність необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, як реалізацію внутрішніх програм дій відповідно до нових соціальних вимог. При цьому професійну компетентність і готовність можна ототожнювати, розглядаючи останню як потенційну готовність до ефективного розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач.

Таким чином, аналіз базових понять терміносистеми компетентнісної проблематики свідчить про її актуальність і перспективність. Відповідно виникає потреба у перебудові парадигми формування сучасного компетентного педагога, яка передбачає постійний саморозвиток його особистісної і професійної сфери, здатності до самовдосконалення та професійного зростання.

²⁶⁵ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. – 167 с. ; Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: Дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. ; Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – С. 10-34.

2.4.4. Технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у сфері педагогічної освіти майбутнього вчителя

Аналіз соціокультурної ситуації у світі та Україні свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти педагогічна спільнота розвинених країн світу усвідомила необхідність реформування національних систем освіти з тим, щоб учнівська та студентська молодь дійсно перетворилася на суб'єктів освіти. Б. С. Гершунський зазначає, що саме особистісно орієнтовані цінності освіти були багато в чому втрачені, підпорядковані колективістським концепціям педагогічної діяльності. Ці концепції ігнорували, по суті, вищу самоцінність людини, яка змушена була підпорядкувати власні інтереси державним і суспільним. Тим самим людська особистість зводилася до рівня "гвинтика" державницько-суспільного механізму із всіма витікаючими звідси руйнівними і для людини, і для суспільства наслідками²⁶⁶.

Особистісно-орієнтована парадигма навчання і виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку та самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації. Водночас ідея розвитку особистості розглядається як пріоритетний напрям ідеології сучасної школи.

Завдання, що стоять перед загальноосвітніми навчальними закладами, полягають у першу чергу в переході до особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. Такий підхід передбачає врахування потреб кожного учня, де він виступає як активний суб'єкт освітньої діяльності.

Виникає потреба впровадження особистісно орієнтованого підходу в теорії і практиці підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Концептуальні засади зазначеного підходу були представлено в положеннях багатьох концепцій і теорій минулого та сьогодення: гуманізму, втілені в педагогічному досвіді Вітторіно да Фельтре, Я.А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинського, Я. Корчака, А.С. Макаренка; у концепції діалогу культур М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, положеннях особистісно гуманістичній

²⁶⁶ Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: "Флинта", 1998. – 432 с.

концепції Ш.О. Амонашвілі; в ідеях концепції педагогіки співробітництва, О.А. Захаренка, В.Ф. Шаталова, А.І. Сологуба та ін.

В останні роки поряд з розробкою теоретико-методологічних засад особистісно орієнтованого підходу відбуваються і реальні процеси впровадження його ідей на практиці, зокрема в діяльності відомих авторських школах: "Школа самовизначення" – О.Н. Тубельського; "Школа загальнолюдських цінностей" – В.А. Караковського; "Школа діалогу культур" – В.С. Біблера; Павлиська середня школа, яка працювала на засадах гуманної педагогіки під керівництвом видатного педагога – В. О. Сухомлинського; "Школа-родина" О.А. Захаренка; авторська школа М.П. Гузика (школа-комплекс), у якій реалізовано ефективну систему особистісно-орієнтованого навчання в умовах навчально-виховного комплексу та ін. Гуманістична сутність особистісно-орієнтованого підходу в освіті глибше розкривається шляхом його порівняння з традиційною освітою, яка характеризується знаннєвою і соціократичною спрямованістю.

Майбутні педагоги мають усвідомити сутність базових понять, пов'язаних з особистісно-орієнтованим підходом. Важливо проаналізувати й осмислити сучасні концептуальні ідеї у цьому напрямі.

Особистісно орієнтований підхід, представлений у дослідженнях Г.О. Балла, Д.А. Белухина, І.Д. Беха, Є.В. Бондаревської, Г.П. Васяновича, Е.Ф. Зеєра, Л.П. Качалової, С.В. Кульневича, С.Д. Максименко, О.М. Пехоти, О.Я. Савченко, В.В. Серікова, І.С. Якиманської, С.Л. Яценко та ін., потребує врахування якісних характеристик психічних процесів, що властиві особистості майбутнього вчителя²⁶⁷.

²⁶⁷ Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. – Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Бех І. Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.; Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.; Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов., А.В. Качалов; Шадринск: Изд-во "Шадринский дом печати", 2007.– 82 с.; Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 15- 16; Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.

Особистісний підхід – це найважливіший психолого-педагогічний принцип, що передбачає урахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини; систему відносин, за якою кожен учень відчуває себе особистістю і потребує уваги педагога особисто до нього; при цьому дитина розуміє, що рівна вчителю в своєму світі відчуттів і переживань, нічим не відрізняється від світу вчителя.

Особистісно орієнтоване виховання, на думку І.Д. Беха, – виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину, про виховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про виховання як ціннісно-смісловий процес. Методологія особистісно орієнтованого підходу ґрунтується на сукупній реалізації і взаємному доповненні множини сучасних парадигмальних підходів. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує на людину (дитину) як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує у школярів особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); стимулює школярів до самостійного вирішення власних життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціумі (синергетичний підхід)²⁶⁸.

Особистісно орієнтоване навчання, як зазначає О.Я. Савченко, – це організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку та саморозвитку його особистісних якостей²⁶⁹.

Відтак, особистісно орієнтована освіта – цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний

²⁶⁸ Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. – Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 625-626.

²⁶⁹ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 626.

процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей. Е.С. Полат наголошує, що "відповідно до особистісно орієнтованого підходу зусилля педагога мають бути спрямовані на організацію продуктивної діяльності, створення найбільш сприятливих умов для такої діяльності"²⁷⁰.

На думку А. Маслоу, підґрунтям особистісно орієнтованого підходу в педагогіці постає гуманізм, що спрямований на виховання вільної особистості і розвиток її самостійності; передбачає індивідуалізацію виховання і визнання пріоритету особистісного перед суспільним; організацію виховання на основі єдності соціального, психічного і біологічного; всебічне задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення і реалізацію особистісного потенціалу учнів; розвиток внутрішнього світу дитини²⁷¹.

І.С. Якіманська підкреслює, що в основі особистісно орієнтованого підходу "лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, його розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом"²⁷². Е.Ф. Зеєр визначає особистісно орієнтований підхід як "становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність. Метою виховання є створення умов для задоволення потреби бути особистістю духовно багатою, етично стійкою, психічно здоровою"²⁷³.

Л.П. Качалова розглядає реалізацію особистісно орієнтованого підходу крізь призму педагогічної підтримки і підкреслює, що в його

²⁷⁰ Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов. Текст. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007. – 365 с. – С. 74.

²⁷¹ Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты/ – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 305.

²⁷² Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 9.

²⁷³ Зеер Е.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1998. – 126 с. – С. 34.

основі лежать процеси, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу і створення умов для самоактуалізації особистості²⁷⁴.

У зв'язку з цим важливо виділити ознаки особистісно орієнтованого підходу: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора²⁷⁵.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика формування особистості майбутнього вчителя, що сприяє оволодіння ним цілісними педагогічними знаннями. Це базова ціннісна орієнтація педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії із суб'єктами процесу формування особистості. У рамках визначених концептуальних положень особистісно-орієнтований підхід постає основоположним елементом системи педагогічної освіти, конструювання якої передбачає проблемний, комплексний вплив на особистість з урахуванням індивідуальних, вікових та особистісних особливостей суб'єктів освіти і базується на принципах природовідповідності, гуманності, розвитку, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації.

Водночас особистісно-орієнтований підхід розглядається і як тактика, що припускає виявлення практичних аспектів вирішення проблеми на підставі сукупності наукового досвіду. З погляду методології, особистісно-орієнтований підхід дозволяє виявити специфіку побудови діяльності учасників процесу на основі поваги до особистості, довіри до неї, виявити роль і місце суб'єктів освітнього процесу і забезпечити розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду.

Розглянемо особливості використання загальних ідей особистісно-орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці вчителя. Ключовою фігурою освітнього процесу, як

²⁷⁴ Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов., А.В. Качалов; Шадринск: Изд-во "Шадринский дом печати", 2007.— 82 с. — С. 65.

²⁷⁵ Там само. — С. 34.

зазначалося, залишається вчитель. У зв'язку зі змінами євроінтеграційного освітнього простору виникає потреба модернізувати й професійну підготовку нової генерації педагогів. Підготовка і професійне становлення сучасного вчителя повинні спиратися на ті науково-педагогічні дослідження, де розкриваються процеси формування його світоглядних позицій. Насамперед, необхідно звернутися до положень класичної педагогічної спадщини, в яких утверджується ідея підготовки вчителя високої духовної і професійної педагогічної культури, вчителя-гуманіста, творчої особистості, здатної перетворювати себе і світ.

Теоретичне підґрунтя у нашому дослідженні становлять праці, в яких обґрунтовано принципи підготовки вчителя, вдосконалення сутнісних основ педагогічної освіти (І.Д. Бех, А.М. Бойко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, Н.Г. Ничкало, О.М. Олексюк, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва); розглядаються положення щодо формування творчої особистості, (Н.М. Бібік, В.І. Загвязінський, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, В.В. Рибалка).

Вирішення проблеми особистісного і професійного розвитку педагога неможливе без використання в педагогіці наукових уявлень про розвиток людини як особистості, її природні характеристики, що були досліджені у філософії і психології (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Н. В. Кузьміна).

Для обґрунтування теоретичних і методичних засад особистісного становлення майбутніх учителів важливо було виявити тенденції щодо персоніфікації професійної діяльності педагога, його особистісної зорієнтованості, яка окреслена у наукових працях Г.О. Балла, І.Д. Бека, О.Г. Мороза, В.А. Семиченко.

Різноманітні аспекти впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку педагога розглядалися в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, проблемам індивідуалізації професійно-педагогічної та самостійної підготовки, саморозвитку в процесі формування професіоналізму і професійного становлення вчителя присвячені праці Є. С. Барбіной, Н. В. Гузій, Р. І. Хмелюк, В. М. Єремєєвої та інших; проблемам саморозвитку з позицій саморегуляторної активності особистості приділено значну увагу у дослідженнях І. М. Семенова, В. В. Століна, С. Ю. Степанова, А. В. Петровського. Проблеми самовиховання досліджували

О. І. Кочетов, О. П. Кондратюк, Л. І. Рувінський; формування у студентів педагогічної спрямованості, розвиток різних аспектів професійної культури педагога, формування й розвиток педагогічної майстерності, професійних умінь – О.А. Абдулліна, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, О.А. Лавриненко, В.О. Якунін та інші. Останнім часом окремі аспекти педагогічної освіти розроблялися з позицій неперервності і самостійності професійного розвитку вчителя (І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, О. Г. Кучерявий, Н. Г. Ничкало, В. К. Майборода).

За результатами теоретичного аналізу і вивченням практичного досвіду підготовки студентів до майбутньої професійної педагогічної діяльності, представлених у дослідженнях В. Г. Бутенко, Г. П. Васяновича, С. С. Вітвицької, В. Г. Кузя, М. П. Лещенко, С.В. Лісової, В.Ф. Орлова, Г. М.Падалки, О. М. Пехоти, В.О. Сластьоніна, Б.Я.Шиян, Л.О.Хомич та ін. визначено ряд суперечностей, що існують у професійно-педагогічній освіті, зокрема:

- між усвідомленням у суспільстві необхідності активізації творчих сил особистості і відсутністю відповідних соціально-педагогічних умов для їхнього формування і розвитку;

- традиційною системою “масової” підготовки вчителів і особистісним, індивідуальним, творчим характером професійної діяльності вчителів;

- використанням у навчально-виховному процесі репродуктивних методів, засобів спеціальної та фахової підготовки у колективних і групових формах роботи, а також необхідністю проявляти суб’єкту творчу позицію, спираючись на гуманістичні принципи особисто-орієнтованого підходу;

- об’єктивними потребами забезпечення цілісності навчально-виховного процесу та професійно-педагогічної підготовки, неперервності професійної освіти і відсутністю системного зв’язку між фундаментальною професійною підготовкою та педагогічною практикою, недостатньою науково-методичною забезпеченістю формування механізмів саморозвитку у процесі професійного становлення майбутніх учителів.

Подолання цих суперечностей можливе шляхом перегляду теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до професійного становлення вчителів, докорінного реформування

змісту педагогічної освіти шляхом широкого застосування інноваційних педагогічних технологій, а також подальшого розвитку педагогічної освіти за такими напрямками:

- орієнтація на особистісний розвиток майбутнього педагога в процесі професійно-педагогічної підготовки;
- забезпечення єдності теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної підготовки та педагогічної практики у контексті ідей особистісно орієнтованого підходу;
- розвиток індивідуальності, суб'єктності, потреби в особистісному та професійному самовдосконаленні, освоєння ним рефлексії самопізнання і саморозвитку особистісних якостей майбутнього вчителя.

Відтак, інтереси особистості проголошуються пріоритетними, а реалізація можливостей для її розвитку – головним завданням освіти. Виникає потреба в пошуку шляхів реалізації провідних положень модернізації системи освіти – ідеї розвитку особистості, формування механізмів розвитку і саморозвитку системи освіти, перетворення освіти в дієвий чинник розвитку суспільства. Відзначимо, визначальну роль суб'єктів навчально-виховного процесу в системі освіти зокрема й учнів, оскільки їх цілеспрямованість, творча ініціатива і здібності, нестандартність мислення, прагнення до прогнозування, інновацій – невід'ємні характеристики ефективності системи освіти, її життєдіяльності і прогресу. У той же час саме вчитель постає як творець педагогічної освіти, його ідеології, змісту, технології.

Особистісний розвиток педагога передбачає насамперед розвиток його світогляду, характеру, здібностей, психічних процесів, набуття педагогічного досвіду. У процесі професійно-педагогічної підготовки відбувається духовне і фізичне становлення майбутнього фахівця, реалізація його природних можливостей на основі засвоєння усіх елементів культури і соціального досвіду, включених у зміст педагогічної освіти.

Ідея особистісного підходу почала розроблятися з початку 80-х років ХХ ст. у зв'язку з трактуваннями виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцям в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становлення самосвідомості, у здійсненні

особистісно значущих і суспільно схвалених процесів самовизначення, самореалізації і самоствердженні²⁷⁶.

Особистісно-професійний розвиток учителя – одна з провідних цілей педагогічної освіти. Практика свідчить, що педагогічною професією і педагогічною майстерністю можна опанувати лише на індивідуально-особистісному рівні. Педагог розглядається як носій загальнолюдських цінностей, як активний суб'єкт, що реалізовує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність брати на себе відповідальність за вирішення актуальних педагогічних проблем, виробляти свою стратегію професійного мислення, поведінки і діяльності.

Зростання ролі людського чинника у всіх сферах життя суспільства припускає, як переосмислення мети і змісту освіти, його особливого місця у вирішенні глобальних проблем, так і питань, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком цілісної особистості. Переорієнтація сучасної педагогіки на людину і його розвиток стає логічним центром оновлення системи освіти, переходу із "знаннєвої" на нову освітню парадигму, в центрі якої дитина та її цілісний розвиток як вища цінність.

У процесі професійно-педагогічної підготовки в університеті слід проектувати якості і властивості, які мають допомогти майбутньому педагогу стати суб'єктом педагогічної діяльності. Особистісний потенціал майбутнього вчителя передбачає наявність таких показників:

1. Ціннісно-мотиваційна сфера (світоглядний, духовно-моральний потенціал).

2. Гуманістична сфера (любов до дитини, розвиток гуманно-моральних відносин до людей, природі, праці, до оточуючого середовища, погляд на дитину як цілісну унікальну особистість, положення згідно якого визначається цінність людини як особистості, її право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей – гуманістичний потенціал).

3. Професійно значущі знання, вміння та навички, що визначають професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал).

4. Працездатність (психофізіологічний потенціал).

²⁷⁶ Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 280.

5. Інтелектуально-пізнавальні здібності (освітній потенціал).

6. Креативні здібності (творчий потенціал).

7. Здатність до співробітництва, колективної організації і взаємодії (комунікативний потенціал).

Посилення гуманістичних тенденцій в освіті сприяє формуванню нових підходів і поглядів на місце і роль людини в освітньому процесі, тому у контексті особистісного орієнтованого підходу пріоритетною постає проблема підготовки сучасного педагога, можливості її орієнтації на вдосконалення і розвиток особистості, посилення суб'єктності учасників освітнього процесу, розвиток спрямованості на іншу людину.

Цілі освіти і культурно-історичні умови сьогодення потребують розвитку у майбутнього педагога здатності до самостійної організації і конструювання власної професійної поведінки відповідно до його здатності розуміти та інтерпретувати "виклики" сучасного суспільства, що прагне розвиватися у гуманістичному напрямі.

Особистісно-професійний розвиток педагога розглядається як результат професійно-педагогічної підготовки, як набуття індивідуальності, неповторності, духовності, суб'єктності. Це виявляється: у здатності до самостійного осмислення і трактування педагогічних процесів; у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у ситуаціях виховання і навчання; в оригінальності вибору і поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів діяльності; в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється.

Необхідно відзначити, що викладач ВНЗ на всіх етапах розвитку і становлення майбутнього вчителя виступає спочатку, у вигляді суб'єкта навчальної діяльності в професійному навчальному закладі, що організовується як: "1) діяльність, що надає свободу вибору методів вирішення навчально-пізнавальних задач на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна діяльність викладача і студента, що їх взаємозбагачує; 3) діяльність в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення і вироблення її цілей сенсів; 4) становлення індивідуального стилю діяльності, заснованого на усвідомленні своєї унікальності, самоцінності і установці на самозміну, саморозвиток; 5) творча діяльність, орієнтована на

вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому" ²⁷⁷.

Надалі, педагог також виступає як суб'єкт цілеспрямованої діяльності по вдосконаленню своєї професійної кваліфікації, підвищенню особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідного для педагогічної творчості, включаючи його вищий рівень – розробку і створення авторських педагогічних систем ²⁷⁸.

Водночас, не можна розуміти суб'єктність учителя як здатність до суто прикладних дій, гуманітарне розуміння сенсу діяльності вихователя пов'язане з уявленнями про особистість у цілому, але не з сукупністю ролей, функцій, якостей.

Культурологічні цінності освіти дозволяють розуміти цінність особистості педагога, як духовного суб'єкта культури, здатного до творчості, самовдосконалення, перетворення себе для вирішення завдань креативної педагогічної діяльності, що ускладнюється, розвитку і прояву відносин, системи сенсів, духовності, моральності, гуманності.

І.А. Колесникова відзначає, що логіка підготовки фахівців у сфері "людина-людина" простежується не від освоєння окремих операцій, функцій, видів діяльності до їх узагальнення, а навпаки – від формування інтеграційних якостей до їх конкретизації, освоєння і відображення в індивідуально-творчих нормах ²⁷⁹.

Н.К. Сергєєв розробив механізм професійно-особистісного розвитку і саморозвитку як специфічну самоорганізацію педагогом свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб'єкт професійного становлення і саморозвитку. Відбувається також освоєння і прийняття схваленого ним змісту і технологій сучасної освіти, вироблення індивідуально-творчого професійного почерку, авторської педагогічної системи. При цьому

²⁷⁷ Боритко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Н.М. Боритко; Волгоград: Перемена, 2001. – 209 с.

²⁷⁸ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

²⁷⁹ Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. – 449 с.

індивідуально-особистісний світ педагога є специфічним джерелом останньої, її цільових, змістових, процесуальних характеристик²⁸⁰.

Широкі можливості для становлення і саморозвитку педагога, розвитку його суб'єктності, індивідуальності, гармонійності надає вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін. Нами розроблена педагогічна технологія впровадження особистісно орієнтованого підходу у педагогічний процес на основі контекстного підходу, що стимулює особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів.

Основу нашої побудови складає уявлення про ієрархію (таксономію) цілей у педагогічній системі, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід до вимог соціального замовлення до вчителя нової генерації з урахуванням індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення з позиції педагогічної технології на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному²⁸¹.

Майбутні педагоги повинні орієнтуватися у широкому спектрі сучасних педагогічних теорій, концепцій, підходів. Водночас усвідомлювати сутність та особливості особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі. Крім того потребує модернізації і сама технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу у поєднанні з системним, діяльнісним та іншими підходами у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів²⁸².

При цьому проектується і загальна логіка впровадження технології, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діялісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

²⁸⁰ Сергеев Н.К. Становление субъектности как цель непрерывного образования педагога // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. – Вып. 1. – 81 с.

²⁸¹ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с. – С.7.

²⁸² Там само. – С.8.

Цільовий компонент упровадження технології особистісно орієнтованого підходу у процес професійно-педагогічної підготовки. Загальна мета такої технології полягає у розвитку "сутнісних сил" особистості, становлення його творчої активності і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії і до пошуку сенсу своєї діяльності.

Спираючись на здобутки світового досвіду (Б. Блум, П.У. Крейтсберг, Д.Б. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених і науковців близького зарубіжжя (С.У. Гончаренко, С.О. Сисоєва, П.У. Симоненко, А.М. Алексюк А.М. Борисова, Д.В. Чернілевський та ін.) нами було сконструйовано таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері. До *пізнавальної сфери* відносимо цілі оволодіння студентами теоретичними засадами освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку; створення нормативної бази, що забезпечує можливості рівного доступу молоді до якісної освіти, незалежно від їх фізичних і пізнавальних можливостей, потреб, соціального статусу; професійними педагогічними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але й формування педагогічних умінь та навичок, розвитку творчого педагогічного мислення. У запропонованій таксономії увага також звертається на процес розв'язання педагогічних проблем, ситуацій як конвергенційного, так і дивергенційного характеру. Останнє вкрай необхідне студентам для майбутньої практичної педагогічної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення.

До *емоційно-ціннісної сфери* відносимо цілі формування у майбутніх педагогів емоційно-особистісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності, до педагогічної теорії та передового досвіду. Процес передбачає поступовий розвиток у студентів поглядів, особистісної позиції, усвідомлених переконань, методологічного підґрунтя гуманістично зорієнтованої філософії виховання та освіти, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей. Цільові орієнтири мають сприяти формуванню у студентів інтересів і готовності до педагогічної професії, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів. Польський дидакт Б. Наврочинський висловив думку щодо взаємозв'язку пізнавальних та емоційно-оцінних

процесів. Освіту він розумів як “наповнення культурою всієї людини, її інтелекту, почуття здатності до дії”.

Результати переживання мають велике значення і для розвитку індивідуальності майбутніх педагогів. Тільки шляхом частого звертання до емоційної сфери майбутні фахівці поступово набувають емоційної зрілості подібно тому, як постійно зростає зрілість інтелектуальна й фізична і водночас відбувається вироблення вміння об’єктивно оцінювати пізнавальні процеси.

Відзначимо, що в емоційній сфері при виділенні проміжних етапів, які приводять до кінцевого результату, зустрічається ще багато труднощів, насамперед із-за множини дій дивергентного характеру. Науковці виділяють в емоційній сфері особистості майбутнього педагога два рівня: 1 – рівень готовності і прийняття цінностей педагогічної професії; 2 – рівень інтерналізації, як процес поступового визнання норм, цінностей, що вміщує оцінку, організацію і закріплення системи цінностей, розвиток особистісних якостей.

Змістовий блок передбачає включення таких складників як – аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості педагога. При цьому ми спиралися на ідеї Н.А Разіної щодо професійно-особистісного розвитку педагога в умовах інноваційної діяльності освітнього закладу²⁸³.

Аксіологічний компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до загальнолюдської і національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях філософії освіти та виховання, педагогічній класичній спадщині, надання допомоги у виборі особистісно-значущих ціннісних орієнтацій.

Результатом реалізації аксіологічного компоненту технології постає:

- орієнтація студентів на загальнолюдські, національні духовні та особистісні цінності як стійка внутрішня детермінанта поведінки не залежно від зовнішньої дії;
- усвідомлення загальнолюдських і духовних цінностей на особистісному рівні;

²⁸³ Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 48-51.

- усвідомлення себе як частини культури;
- усвідомлення цінності особистості іншої людини, необхідності виявлення і розвитку всіх його сутнісних сил, необхідності спонукання його до самовиховання, до того, щоб стати творцем самого себе і своїх обставин, і як результат – усвідомлення кожним суб'єктом власної індивідуальності і неповторності.

Когнітивний компонент технології збагачує аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти технології педагога, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями з історії педагогіки, філософії освіти та виховання, щодо особливостей педагогічної творчості, впливу педагогічної діяльності і педагогічної творчості на майбутнього вчителя, про методичні системи щодо навчання і виховання дітей. Педагогіка розглядається як наука, котра являє собою певну систему знань, що склалася в процесі свого історичного розвитку і яка характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Ураховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, насамперед виділяємо загально-педагогічний блок знань, що вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорію і методику виховання (сутність, принципи, основні напрями, методи, форми виховного процесу); основи дидактики (сутність, принципи, методи, форми процесу навчання); наукові засади внутрішнього шкільного контролю навчально-виховного процесу²⁸⁴. Крім того, простежуючи глобалізаційні тенденції щодо освіти і виховання особистості впродовж всього життя, основні структурні блоки педагогічних дисциплін було доповнено блоком знань "технологія самовиховної та самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів", "розвиток педагогічної обдарованості майбутніх учителів" та ін. Водночас увага студентів акцентується на базові поняття особистісно орієнтованого підходу: "особистість", "особистісна позиція", "особистісні цінності", "особистісне орієнтоване виховання", "особистісне орієнтоване навчання" тощо. Аналізуються також педагогічні закономірності, ідеї, принципи, правила, засоби, методи, форми виховання і навчання, які сприяють зростанню пізнавальної, вольової, емоційної сфери особистості.

²⁸⁴ Степанов Е.Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 8.

Результатом упровадження когнітивного компоненту технології у процес професійної підготовки майбутнього педагога постає:

- глибока обізнаність у теоретичних питаннях педагогіки, зокрема сучасних наукових підходах і, передусім, особливостей та ознак особистісно орієнтованого підходу;
- формування уявлення про педагогіку як науку та мистецтво і про творчість як соціальне явище;
- широка орієнтація в теоретичних питаннях щодо педагогічної творчості, і значного евристичного потенціалу педагогічної науки;
- знання освітньо-виховних та методичних систем щодо творчого розвитку дітей, підлітків, юнаків.

Діяльнісно-творча складова особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент, сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів професійно-педагогічної і практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідницьких видів діяльності.

Результатом діяльнісно-творчого компоненту технології постає:

- стійкий характер пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній та пізнавальній діяльності, виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю;
- актуалізація загально-педагогічних умінь у творчому плані;
- прояв емоційно-позитивного відношення до педагогічної діяльності і включення її в практичну діяльність;
- розвинені особистісні цінності та якості, серед них: прояв емпатійності, толерантності, чуйності, тактовності, доброзичливості;
- стійкий інтерес до педагогічної діяльності, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісному саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

Процесуальний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які передбачають розв'язання завдань широкого діапазону: від репродуктивних до проблемно-пошукових. Серед них проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. Водночас урахується положення, що розв'язання навчально-виховних задач у процесі професійної

підготовки вчителя, потребує оволодіння студентами комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів їх вирішення. Майбутні педагоги при визначенні методів повинні орієнтуватися на позицію педагога-майстра у виборі засобів педагогічної взаємодії. Такий підхід сприятиме формуванню у студентів цілісного наукового світогляду, виробленню індивідуального стилю діяльності, поведінки. Майбутнім учителям також важливо оволодіти педагогічним інструментарієм щодо виховного впливу на особистість, що здійснюється різними засобами: шляхом переконань, вимог особистісного прикладу, авторитету, методами морального заохочення тощо²⁸⁵. Ураховуючи думку А.С.Макаренка щодо створення певних умов виховання "справжньої" людини, необхідно поставити і майбутніх педагогів в такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої можливості, виробити власну позицію, переконання щодо соціальної значущості педагогічної професії. Це означає, що слід створювати таку низку навчально-розвивальних вправ, педагогічних задач, розв'язуючи які студент формується як учитель-професіонал.

Майбутні педагоги повинні усвідомити, що ефективність розв'язання педагогічних задач залежатиме від багатьох чинників, але в першу чергу від логіки сукупного цілеспрямованого застосування методів, принципів і педагогічних закономірностей, індивідуальних особливостей педагога як вихователя і вихованців, умов і обставин, за яких здійснюється педагогічний акт.

Оцінно-результативний компонент технології передбачає зміни в особистісній та професійній сферах майбутніх учителів, зокрема, у формуванні світогляду, збагаченні ціннісних орієнтацій, розвитку моральних якостей, уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Водночас професійна підготовка сприяє поглибленню психолого-педагогічних знань, умінь вироблення особистісної, гуманістично-орієнтованої позиції. У процесі особистісно орієнтованої професійно-педагогічної підготовки у майбутніх учителів утверджуються й використовуються психологічні механізми саморозвитку, що передбачають максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні й міжособистісні

²⁸⁵Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

взаємодії²⁸⁶. Майбутній педагог сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного пошуку й реалізації якісно нових конструктивних способів професійної поведінки. Останнє дозволить студентам у подальшій педагогічній діяльності розвинути здатність обирати гуманну поведінкову тактику у процесі виховання особистості учня, а також обирати такий стиль навчання, який змінює взаємостосунки педагога й учнів з авторитарного на гуманний, стимулюючий, персоніфікований, діалогічний.

Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів спрямований на формування вмінь безперервної освіти. Такий підхід передбачає постійну самоосвітню і самовиховну роботу, а також залучення студентів до науково-педагогічної діяльності й оволодіння "інструментами" науки, тобто дослідницькими методами. Більше того, у ряді педагогічних рекомендацій наголошується на необхідність організації навчального процесу за такою логікою, щоб методи навчання наближувались до методів науково-педагогічних досліджень.

Саме тому в теорії і практиці вищої школи стали більше уваги приділяти проблемному навчанню, більш активному впровадженні задачного підходу у поєднанні з особистісно орієнтованим. Майбутнього вчителя ставлять у положення дослідника, який шукає істину, використовуючи методи дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід урахувати й специфіку технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність складна і багатогранна, містить безліч непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педагогічної професії не потребує повної деталізації та конкретизації усього навчального процесу. Доцільно пропонувати альтернативні варіанти навчально-виховного процесу у вищій школі при збереженні загального курсу на конкретизовані цілі. Крім того, на нашу думку, вимоги повного засвоєння навчального матеріалу слід застосовувати до виділених базових педагогічних знань та вмінь. Бажано спеціально передбачати навчальну діяльність розвивального спрямування.

²⁸⁶ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 626

Модернізація системи освіти передбачає не тільки зміни у змісті та структурі загальної середньої освіти, але й потребує особливої уваги до проблеми підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою позицію як суб'єкт особистісного і професійного зростання і вміти досягати поставлених педагогічних цілей.

З урахуванням особистісної позиції, вчитель має виступати не лише транслятором знань, але й бути людиною культури і вселюдських цінностей, "провідником ідей державотворення і демократичних змін". Пріоритетною стає підготовка вчителя-вихователя спроможного вчити не лише власному предмету, а здійснювати соціально-культурні зв'язки в процесі навчання. Відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення культуротворчої місії від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Розробка та реалізація технології упровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності до вивчення теорії та методики педагогіки, соціально-педагогічних дисциплін; сформована потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився арсенал методів, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку їх природних можливостей²⁸⁷.

Представлена компонентна структура змісту технології особистісно-професійного розвитку педагога дозволяє акцентувати увагу на збагачення особистісно-сміслової сфери, відносин, переживань і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей. На тлі етичних, інтелектуальних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, загальнопедагогічних,

²⁸⁷ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

науково-педагогічних і методичних знань, різноманітних варіантів вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач і пізнавальних завдань, відбувається залученість студента до аналізу, оцінювання і відбору особистісно значущого змісту педагогічної освіти.

Окремо розглянемо діагностичну складову технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованого підходу. Для визначення особистісних характеристик у психології розроблені тести на визначення "Я"-концепції, саморегуляції, креативності та ін. Однак нас цікавить не креативність сама по собі, а якості особистості, які властиві творчій особистості, технології особистісно-професійного розвитку, що виявляються в процесі її реалізації.

На думку Дж. Равена, традиційні тести досягнень не можуть належним чином оцінити результати педагогічного процесу. При спробах поліпшити якість освіти, довіра до тестів відволікає увагу вчителів від тих цілей, на які особливо акцентується увага при обговоренні недоліків системи освіти, у бік другорядних, незначних цілей, і насамкінець, вони звужують наші уявлення про освіту.

До нових діагностичних методик Дж. Равен відносить техніку описових висновків, подієво-поведінкове інтерв'ю, процедуру виявлення ціннісних очікувань²⁸⁸. Вони відповідають цілому ряду принципово інших вимог: є чутливими до особливостей особистості, яка набуває досвід і який у кожної людини буде своїм, застосовуються виключно за умови створення для кожного учня/студента адекватного освітнього середовища, враховують його індивідуальні здібності, інтереси й цінності, простежують динаміку розвитку індивідуальних здібностей, гарантують виявлення різних типів обдарованості.

У нашій технології особистісно-професійного розвитку – діагностика стану особистісного зростання майбутніх педагогів здійснюється на основі емпіричних матеріалів, що відображають прояви показників (якостей) творчих здібностей, одержаних шляхом спостережень за педагогічною діяльністю студентів, результатів виконаних студентами вправ творчого характеру, аналізу продуктів творчої діяльності в період практики, розробки і реалізації професійно-педагогічного проекту.

²⁸⁸ Равен Джон Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. з англ. – М.: "Когито-центр", 1999. – 144 с.

Така діагностика дає можливість майбутньому педагогу проектувати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного зростання. Для того, щоб визначити наявний стан і основні характеристики особистісного зростання студентів на кожному з етапів педагогічного процесу технології, нами вироблені критерії діагностики. З метою збору й обробки інформації була складена карта обстеження студентів, що включає компонентну структуру творчої особистості і показники педагогічних здібностей.

Найбільш оптимальним вважається уявлення про (педагогічні) критерії навчання – задачі, що діагностуються, в рамках освітньої галузі, систему професійно орієнтованих задач, критерії їх успішного розв'язання і систему засобів для їх вирішення²⁸⁹.

Основною формою організації педагогічного процесу є – педагогічна майстерня, яка спрямована на вироблення установки на суб'єкт-суб'єктні відносини; організацію взаємодії на основі педагогічної творчості, пошукової і рефлексивної діяльності. Цьому сприяють вправи, творчі завдання, професійно-орієнтовані задачі, педагогічне проектування. На кожному етапі педагогічного процесу запропонованої технології вирішуються певні завдання. Для визначення успішності їх розв'язання вироблені критерії і система засобів.

На першому етапі відбувається актуалізація особистісних ресурсів, творчого потенціалу майбутнього педагога, подолання стереотипів і комплексів, пов'язаних з власною контекстно-педагогічною діяльністю. Визначено наступні завдання:

- майбутні педагоги мають усвідомити сутність суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання;
- сприяти осмисленню студентами значущості педагогічної діяльності;
- створити сприятливі умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин як між студентами, так і між викладачем і студентами;
- сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення власного досвіду і визначення завдань саморозвитку.

На цьому етапі важливо провести діагностику рівня розвитку

²⁸⁹ Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студ. вищих навч закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

особистості майбутнього педагога, його готовності до особистісної взаємодії з учнями й колективом учнів. Діагностика може здійснюватися за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Відтак, вирішуються завдання діагностичного характеру. Ефективне вирішення цих завдань здійснюється за допомогою розробленою системи вправ, що передбачає індивідуально-особистісний підхід: складання характеристик особистостей різного типу за різними педагогічними творами тощо. На основі діагностики виділяються практичні задачі, що дають можливість скласти перспективну програму індивідуального розвитку майбутнього педагога. Моделюються варіанти самовиховної діяльності, а також форми, методи, засоби педагогічної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу, проектується власна квазіпрофесійна діяльність на певний період.

Викладач далі передбачає задачі конструктивного характеру, що дозволяють студентам здійснити оптимальний вибір інформації особистісного зростання та відповідних міжособистісних засобів; планується власна діяльність майбутніх учителів на найближчий період.

Крім того майбутні педагоги мають бути підготовленими до виховної діяльності зі своїми вихованцями. Вони мають навчати їх умінню аналізувати динамічні життєві ситуації, виділяти і формулювати пізнавальні та соціальні проблеми і перетворювати їх у власне навчальні, трудові, моральні задачі.

Критерії успішного рішення задач першого етапу педагогічного процесу:

- позитивна емоційна установка;
- розвиток готовності до самовиховної діяльності, особистісного самовдосконалення;
- розвиток цілеспрямованості, активності, ініціативи, включеності в різні види діяльності, гнучкість, мобільність в оволодінні педагогічними методами та прийомами, педагогічною технікою;
- вияв зацікавленості в результатах своєї творчості.

Другий етап спрямований на розкриття потенційних особистісних можливостей відповідно до вимог педагогічної професії.

На цьому етапі нами були визначені наступні завдання, що діагностувалися:

- сприяти осмисленню студентами прояву своєї суб'єктності;
- стимулювати прояв самостійності та здатності до самоствердження, творчої активності, здатності до співробітництва;
- сприяти розвитку рефлексії.

Викладачем було передбачено розв'язання задач конструктивного спрямування, спрямованих на реалізацію планів та прийнятого рішення. Важливого значення набувають особистісно орієнтовані задачі, що стимулюють активність і самостійність студентів, розвиток їх цілемотиваційної сфери, інтересу до самовиховної діяльності, до саморозвитку. Необхідно виділити спільні організаторські задачі, котрі пронизують навчальну та повсякденну життєдіяльність майбутніх учителів. Одночасно педагогами розв'язуються задачі, які дозволяють регулювати і коректувати міжособистісні стосунки у студентській групі.

Досягнення цих завдань здійснювалося через творчі вправи. Це творча робота над створенням педагогічного образу з таких тем: "Мій улюблений учитель", "Сучасні діти та їх проблеми", "Як досягнути успіху у професійній діяльності?", "Чинники особистісного та професійного зростання педагога" та ін.

Критерії успішного розв'язання задач другого етапу педагогічного процесу:

- задоволення від процесу творчих педагогічних й особистісних пошуків і експерименту, а також від отриманого результату;
- результат педагогічної діяльності, виражений у конкретних педагогічних діях під час взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу, а також проявляється у збагаченні особистісної сфери майбутніх педагогів;
- результат рефлексії власного досвіду студентів виражається у їх спроможності визначити подальші особистісні та навчальні цілі.

Третій етап – становлення і розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів в їх професійній діяльності, спрямований на реалізацію творчих можливостей у практичній педагогічній діяльності. Цей етап співпадає з періодом підготовки до педагогічної практики і проходження її студентами в освітніх установах. Тому актуальним стає набуття студентами практичного досвіду, реалізація теоретичних знань у практичній діяльності, відбір навчального матеріалу, проблема активного конструювання власного навчального процесу і самостійне

творче проектування технологій навчання засобами інноваційної педагогічної діяльності.

Пріоритетні завдання, що діагностувалися у цей період, мали сприяти:

- осмисленню студентами значущості і можливостей педагогічної діяльності з урахуванням особистісних якостей різних категорій учнів;
- створенню умов суб'єкт-суб'єктних відносин, в яких студенти проявляють самостійність, здатність до самоствердження, творчу активність, здатність до співпраці, вміння відбору навчального матеріалу, активне конструювання власного навчально-виховного процесу і самостійного творчого проектування технологій навчання засобами інноваційної діяльності;
- розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення набутого педагогічного досвіду, результатів досвіду самовиховання та саморозвитку.

Завдання цього етапу вирішуються шляхом упровадження інноваційного досвіду, поглиблення знань, відбору навчального матеріалу, активного конструювання власного навчально-виховного процесу.

Завершальний етап потребує зіставлення майбутніми педагогами проєктованих провідних цілей особистісного зростання і професійного становлення з отриманими результатами діяльності. За допомогою рефлексивних завдань майбутні педагоги систематизують проведену навчально-виховну роботу, виявляють позитивні і негативні сторони своєї педагогічної діяльності, а також самовиховної діяльності. На цій основі плануються корекційні заходи по усуненню причин, недоліків і відхилень від поставлених завдань. Майбутні педагоги не тільки оволоділи рефлексивно-оцінними вміннями, але й вчаться формувати такі вміння в учнів, допомагають учням краще усвідомити сутність різних видів діяльності, навчають ставити більш складні завдання на наступний період свого життя, а також у навчальній та особистісній сферах. Тим самим постійно стимулюється процес самонавчання, самовиховання і саморозвитку особистості як учителя, так і кожного учня.

Розроблена технологія дозволяє майбутнім педагогам осмислити значення та особливості самовиховання і саморозвитку: програми, цілі, зміст, методи. Студенти постійно актуалізують свої теоретичні знання і професійно-практичні вміння, набуті при вивченні курсів

загальної, педагогічної, вікової, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, та у процесі різних видів практики і практикумах та у науково-дослідній роботі. Таким чином, діяльність студентів по оволодінню педагогічних та спеціальних предметних знань стає особистісно значущою. На цьому етапі реалізуються наукові проекти, творчі завдання пізнавального спрямування.

Критерії успішного розв'язання задач третього етапу педагогічного процесу:

- задоволення від процесу творчих пошуків і науково-дослідницької діяльності, а також від отриманого результату;
- результат творчої діяльності, виражений в оволодінні нового знання (спочатку набуття нового досвіду, потім його засвоєння), в знаходженні доказів і поясненні зв'язків, відносин і закономірностей у педагогічних фактах, явищах, процесах, а також у реалізації творчих знахідок у період практики;
- збагачення особистісної сфери випускників ВНЗ;
- результат рефлексії власного досвіду, знань і вмінь студентів фіксується у звітах, у кваліфікаційних роботах на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр", "спеціаліст", "магістр", відображається у визначенні ними перспективних завдань щодо подальшого самовдосконалення, саморозвитку і самоорганізації.

Представлені завдання і критерії їх успішного вирішення дозволяють діагностувати стан особистісно-професійного розвитку та рівень сформованості педагогічних здібностей майбутніх учителів і здійснювати їх корекцію.

Таким чином, гуманістично-орієнтований та технологічно-розроблений навчальний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає підґрунтя їх особистісного та професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності.

2.4.5. Реалізація задачного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя

Модернізація вищої педагогічної освіти у ВНЗ значною мірою зумовлює якість професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Утвердження демократичних відносин у процесі навчання вимагає насамперед переосмислення

цілей вузівської підготовки і трактування навчання як спільної творчої діяльності викладача і студентів. Останніми десятиліттями здійснено низку досліджень, присвячених підготовці вчителя до творчого вирішення складних задач педагогічного процесу (І.В. Алексашина, Г.О. Балл, Н.В. Гузій, І.А. Зязюн, Ю.М. Кулюткін, А.В. Мудрік, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, Н.Є. Щуркова та ін.), що базується на формуванні у студентів творчого ставлення до педагогічної праці, творчого стилю діяльності.

Значну роль у професійній підготовці вчителя відіграє розвинене педагогічне мислення, яке сприяє оволодінню майбутніми педагогами основами педагогічної майстерності. Н.В. Кузьміна характеризує майстерність як "набуття професійних знань, умінь, навичок, які дозволяють спеціалісту успішно досліджувати робочу ситуацію (об'єкт і умови діяльності) з урахуванням цієї ситуації формувати професійні задачі й успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які стоять перед виробництвом"²⁹⁰.

Одне із важливіших завдань психолого-педагогічної підготовки фахівців для освіти є формування професійного педагогічного мислення практичного типу, що включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення. Саме від якості педагогічного мислення залежить процес і результат оновлення сучасної школи.

Вихідним теоретичним положенням має виступити аксіома: педагогічну діяльність слід розглядати як постановку і розв'язання різноманітних задач у навчально-виховних системах. Це положення спирається на фундаментальний висновок наукової психологічної науки: кожна осмислена людська дія являє собою у більшій чи меншій мірі свідомим вирішенням задачі (Л.С. Виготській, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.). О.К. Осіпова підкреслює, що професійно-педагогічне мислення – це діяльність з вирішення педагогічних задач. Воно являє процес розв'язання педагогічних задач.

Розглянемо більш детально особливості *задачного підходу*. Якщо задачний метод спочатку розумівся дещо спрощено й обмежувався емпіричним вирішенням та педагогічною інтерпретацією професійних ситуацій праці вчителів-вихователів, то з розвитком теоретичної бази в

²⁹⁰ Кузьміна Н.В. Педагогическая деятельность мастера // Проблемы дидактики производственного обучения. – М., 1978. – С.233-234.

працях Г.О. Балла, Д.М. Гришина, Ю.М. Кулюткіна, Н.В. Кузьміної, Ю.М. Кравченко, Т.В. Новацького, О.І. Міщенко, В. Оконя, В.О.Сластьоніна, Є.М. Турецького, Л.М. Фрідмана, М.Л. Фрумкіна, Л.Ф.Спіріна задачна технологія почала розглядатися з позицій системного підходу до професійно-педагогічної підготовки як перспективний шлях удосконалення управління навчально-виховним процесом у педагогічному вузі, що забезпечує його цілісність, проблематизацію, технологічність. При цьому, як підкреслює Ю.М. Кулюткін, провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого "апарату" організації педагогічної діяльності²⁹¹. Це дає можливість розглядати задачний метод як універсальну технологію вивчення всіх педагогічних дисциплін, оскільки він виступає передумовою і провідним засобом засвоєння студентами технологічних засад педагогічної праці.

Задачний підхід дає можливість посилити проблемну подачу навчального матеріалу під час лекційного викладу матеріалу, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійним висновкам, узагальненням. Проблемні питання та проблемні практичні завдання сприяють також розвитку рефлексії (самоспостереження, самозвіту), самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів. При відборі навчального матеріалу з включенням педагогічних задач, викладач звертається до особистого досвіду студентів набутого в період різних видів педагогічних практик, до їх почуттів, емоцій, спонукає до вираження власної оцінки, що стимулює формування у майбутніх педагогів гуманістично спрямованої позиції, ціннісних орієнтацій.

Важливою характеристикою професійного мислення вчителя є висока відповідальність за прийняті педагогічні рішення. Наслідки професійної некомпетентності педагога – падіння його авторитету в очах учнів, загублені долі дітей, згасання їх інтересу до знань,

²⁹¹ Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под. ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Суходобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.; Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Суходобской. – М.: Педагогика. 1990. – 104 с.

затримка психічного розвитку. А в цілому – зниження ефективності педагогічної діяльності.

Окреслена проблема досліджувалася науковцями Житомирського державного університету імені Івана Франка у межах діяльності науково-педагогічної школи "Професійна підготовка майбутніх учителів". Для дидактичного забезпечення цієї діяльності в ЖДУ розроблено ряд навчальних посібників, які отримали гриф МОН України: "Практикум з педагогіки" (1996, 2004, 2007), "Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки" (2003), "Технологія загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів" (2001) "Практикум з педагогіки вищої школи" (2005), "Методика викладання педагогіки" (2008, 2009, 2014) та ін.

Серед продуктивних засобів розвитку мислення майбутніх учителів нами було виділено професійно орієнтовані педагогічні задачі – це спеціально відібрані задачі, які систематизовано на основі типових педагогічних ситуацій, що виникають у реальній педагогічній дійсності і які вимагають від майбутніх педагогів застосування набутих психолого-педагогічних знань, оволодіння комплексом педагогічних умінь та навичок, урахування соціального замовлення суспільства, сучасних методологічних підходів, концептуальних ідей, гнучких інноваційних засобів та методів з метою отримання продуктивного результату у вигляді позитивних новоутворень в особистісній сфері та діяльності учня і такі, які сприяють зростанню особистості і викликають у неї потребу у саморозвитку та самовдосконаленню у майбутньому та орієнтують на досягнення успіху у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Відомо, що педагог у різноманітній освітньо-виховній практиці стикається з множиною професійно-життєвих ситуацій, що вимагають від нього оперативного і кваліфікованого втручання. Без теоретичного осмислення кожного випадку і наукового обґрунтування спрямовуючих дій, неможлива оптимізація навчально-виховного процесу. Виникає потреба у створенні типології професійно-орієнтованих педагогічних задач, яку можна уявити у вигляді класифікацію, що характеризує співвідношення між різними типами педагогічних задач. За останні роки здійснено значні напрацювання у досліджуваній сфері. Створюються передумови для систематизації

ідей і поглядів щодо типології педагогічних задач у контексті сучасних теоретико-методологічних підходів²⁹².

На основі вивчення типологій (навчальних, навчально-пізнавальних, навчально-педагогічних, виховних, управлінських педагогічних задач) нами розроблено загальну типологію професійно орієнтованих педагогічних задач, які відображають зміст курсу "Педагогіка":

1. Задачі, спрямовані на осмислення студентами загальних основ педагогіки: предмету, мети і завдань курсу. Задачі, які допомагають усвідомити сутність базових категорій педагогіки; особливості світу дитинства, отрочтва, юнацтва; сутність різноманітних педагогічних явищ і процесів; взаємозв'язки педагогіки із суміжними дисциплінами, та основні форми їх взаємодії; провідні ідеї, теоретичні положення, узагальнюючі висновки інших людинознавчих наук; сутність методів науково-педагогічного дослідження.

2. Задачі, які дають можливість майбутнім учителям осмислити: особливості педагогічної професії, функції педагога в сучасному суспільстві; соціальну відповідальність учителя за долю майбутнього покоління; сутність і значення самоосвіти та самовиховання вчителя у педагогічній діяльності.

3. Задачі, які сприяють усвідомленню студентами сутності базових категорій "Дидактики": процес навчання, зміст освіти в сучасній школі; специфіка методів та засобів навчання; різноманітність форм організації навчання; сутність уроку як основної форми співпраці вчителя й учнів у процесі навчання; особливості методичної роботи в школі.

4. Задачі, які допомагають осмислити сутність базових категорій "Теорії та методики виховання": процес виховання, його структурні елементи; основні напрями виховної діяльності; мета, зміст, форми та методи виховання особистості та колективу; організаційно-педагогічні засади роботи класного керівника, значення педагогічної діагностики, особливості індивідуальної роботи з учнями, педагогічні основи виховної діяльності громадських організацій дітей та підлітків.

²⁹² Как решать педагогические задачи? / ответст. ред. Л.Ф. Спирин – Москва – Кострома, КГПИ имени Н.А. Некрасова, 1992. – С. 20-21.

5. Задачі, які сприяють осмисленню: наукових засад управління загальноосвітніми навчальними закладами; особливостей внутрішкільного керівництва і контролю; специфіки методичної роботи в школі; передового педагогічного досвіду та його впровадженню у практику.

При цьому враховуються певні дидактичні вимоги:

1) педагогічні задачі мають бути взаємопов'язані з обговорюваною на занятті проблемою;

2) задачі слід підбирати з урахуванням знань, набутого життєвого досвіду студентів, інакше вони не викликають інтересу;

3) на лекції, семінарі слід застосовувати не більше однієї або двох задач;

4) бажано використовувати різноманітні види задач: теоретико-методологічні, ситуативні та ін.

Відтак, важливу роль у професійному становленні вчителя-вихователя має його підготовка до вирішення багатоманітних педагогічних задач, які складають основу майбутньої педагогічної діяльності. У процесі дослідження нами було застосовано комплекс методів розв'язання педагогічних задач. Серед них: навчання за допомогою методу аналізу проблемних ситуацій, метод розв'язання проблемних педагогічних ситуацій як моделювання ділової педагогічної гри, "мозковий штурм" або "метод колективного пошуку оригінальних ідей", метод евристичних питань (метод "ключових питань"), "кейс-метод"²⁹³, метод емпатії (метод особистої аналогії), метод синектики та метод конкретних ситуацій. Найбільш ефективний шлях навчання студентів моделюванню розв'язання задач – це підбір типових ситуації, таких, що зустрічаються в практиці, самостійне конструювання та добір педагогічних задач. Важливо також навчити майбутніх педагогів узагальненню структур задач і побудові типових моделей.

На основі аналізу представлених науковцями різних підходів до аналізу етапів процесу розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач було створено загальну технологію розв'язання стратегічної педагогічної задачі, що включає такі етапи.

I етап – підготовчий – передбачає накопичення знань, умінь,

²⁹³ Савина Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании ["портфолио" и "кейс-стади"] // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 2-5.

навичок, удосконалення педагогічної майстерності, вивчення проблем дітей, підлітків, юнаків у вигляді професійно орієнтованих педагогічних задач. На цьому ж етапі осмислюється стратегічна педагогічна задача як педагогічна система. Остання включає наступні структурні компоненти: суб'єкти педагогічної задачної ситуації (учні, педагоги-вихователі, батьки), міжособистісні взаємовідносини, умови, середовище, в якому виникає виховна задача. Створюються передумови психолого-педагогічної готовності вчителя для вирішення педагогічних ситуацій та їх перетворення у розвивальні виховні задачі.

II етап – діагностичний або аналітичний. Педагог-вихователь на цьому етапі, спираючись на підготовчий етап, здійснює діагностику рівня розвитку конкретного колективу, особистості кожного учня. Такий діагноз, на думку Л.Ф. Спіріна, повинен містити опис дій, стану, відносин учнів через базові психолого-педагогічні поняття, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; прогноз розвитку події в ситуації, що аналізується, і в майбутньому; аргументовану оцінку фактів, що мають місце і що передбачається на перспективу; висновки про їх педагогічну доцільність²⁹⁴. Від результату діагностики залежить цілевизначення й умови освіти та виховання, вибір і прогнозування способів педагогічних дій.

III етап – проектувальний. Передбачається уявлення і формулювання проблеми, а на її основі і педагогічної задачі. Далі проектується предметний зміст, форми педагогічної діяльності педагога і діяльності учнів, які сприяють вирішенню поставленої задачі. Одночасно зосереджується увага на розробці способів розв'язання професійно орієнтованої педагогічної задачі, прогнозуються результати педагогічної діяльності та її можливі наслідки. Все це охоплює зміст евристичної програми вирішення визначеної педагогічної задачі. При цьому евристичні програми проектують напрям пошукової творчої діяльності, її технологічну побудову. Своєрідність програм визначається типологією професійно орієнтованих педагогічних задач.

²⁹⁴ Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.; Спирин Л.Ф. Педагогические задачи и их решение / Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин, Г.Л. Павличкова. – Кострома, КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1991. – С. 17.

IV етап – реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання педагогічної задачі. Це досить складний етап, оскільки передбачає вироблення гіпотези, пошук рішення, прийняття вирішення, його реалізації. У центрі цього етапу знаходиться ситуація вибору розв'язку рішення, а потім вибір засобів їх вирішення.

V етап узагальнення й оцінки наслідків розв'язання педагогічної задачі. На цьому етапі аналізуються загальні результати, які зіставляються з поставленим стратегічним завданням, визначаються відхилення, проектується нові проблеми, педагогічні задачі.

Підкреслимо, що кожен етап розв'язання педагогічної задачі має циклічний характер і кожен підсумковий етап одночасно є початковою фазою виявлення нових проблем, на їх основі нових педагогічних задач. Нами було розглянуто досліджуваний процес з позиції стратегічних педагогічних задач. Проте педагог часто прогнозує і спеціальні тактичні і оперативні педагогічні ситуації, що містять передбачені педагогічні задачі. Алгоритм розв'язання подібних задач у цілому має однакову спрямованість, однак є й деякі специфічні характеристики. Теж саме стосується і непередбачених педагогічних ситуацій, які професійно підготовлений учитель перетворює у педагогічні задачі ситуації саморозвитку, самопомоги вихованця.

Розроблено методику формування вмінь професійно розв'язувати педагогічні задачі, що складається з наступних етапів: інформаційно-ознайомлювальний, формувальний, реалізаційний, оцінно-узагальнюючий.

Таким чином, у процесі професійної підготовки, спираючись на положення задачного та інших наукових підходів, майбутні вчителі оволодівають практичними вміннями та навичками, технологією розв'язання професійно орієнтованих задач і тим самим закладається підґрунтя для набуття студентами основ педагогічної майстерності.

2.5. ЦІННІСНО СМИСЛОВІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.5.1. Розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя

Важливе значення у сучасних умовах набуває проблема розвитку особистості як суб'єкта праці. Окреслена проблема активно розроблялася у психолого-педагогічній науці (Б.Г.Ананьєв, Е.О. Клімов, С.Я. Батищев, Е.Ф. Зеєр, Н.Г. Ничкало, К.К. Платонов та ін.). Відтак, розвиток можна вважати евристичним принципом аналізу психолого-педагогічних феноменів, зокрема й проблем особистості професіонала у сучасному інформаційно-технологічному просторі, а також головних аспектів психології професійного розвитку особистості. Проаналізуємо розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя.

Розвиток – філософська категорія, що відображує процес руху, зміни цілісних систем. До найбільш характерних рис цього процесу відносять: виникнення якісно нового об'єкта (або його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних і якісних змін, взаємозв'язок прогресу і регресу, суперечливість, спіралеподібність форми (циклічність), розгортання у часі. Разом з тим розвиток – універсальна і фундаментальна якість буття, яка складає спеціальний предмет дослідження діалектики – вчення про розвиток. Оскільки основним джерелом розвитку виступають внутрішні суперечності, то цей процес по суті є саморозвитком (саморухом). Сучасна наука (зокрема, синергетика) підтверджує глибинну незворотність розвитку, його багатоваріантність і альтернативність, а також те, що "носіями" розвитку стають складні, відкриті, самоорганізуючі системи²⁹⁵.

Наголосимо, що поняття "розвиток" на відміну від поняття "формування" відноситься зазвичай до таких систем, які мають високу ступінь самодостатності й автономні внутрішні джерела своїх якісних змін. "Формування" ж відноситься, як правило, до об'єктів, якісні зміни яких, відбуваються під впливом будь-яких зовнішніх

²⁹⁵ Педагогіка. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с. – С. 495.

керуючих сил. Проте, на думку В.В. Давидова, у процесах розвитку автономних і суверенних систем мають місце формування деяких їх складових, а у процесах формування будь-якого об'єкту на певних стадіях спостерігаються моменти розвитку окремих його компонентів. Відповідно до культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, вихідним суб'єктом психічного розвитку є не окрема людина, а група людей. В їх соціально-культурній діяльності і під її вирішальним впливом формується індивідуальний суб'єкт, який на певній стадії становлення набуває автономні джерела своєї свідомості і переходить "у ранг" розвивальних суб'єктів.

Розвиток особистості як суб'єкта праці передбачає зміну її кількісних і якісних властивостей. Водночас формується світогляд особистості, її самосвідомість, здібності, обдарування, змінюється відношення до дійсності, набувається практичний досвід.

Психічні зміни в особистісній сфері у контексті історико-еволюційного підходу слід пояснювати взаємодією між природою, суспільством і особистістю. У цій схемі біологічні якості особистості (наприклад, тип нервової системи, задатки) виступають як знеособлені передумови розвитку особистості, які в процесі життєвого шляху стають результатом цього розвитку, а суспільство виступає як умова здійснення діяльності, під час якої людина залучається до світу культури. Підґрунтям і рушійною силою є спільна діяльність, у процесі якої здійснюється засвоєння особистістю завданих соціальних ролей. Проте рольова поведінка – це тільки початкова точка відліку розвитку особистості. Перетворюючи нормативну-рольову діяльність у ситуації вибору, особистість заявляє про себе як про індивідуальність, життєвий шлях якої часто стає історією відхилень альтернатив²⁹⁶.

Передбачаючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, людина прагне до самовдосконалення за допомогою своєї діяльності, навчання, гри, спілкування з іншими людьми, самоосвіти.

У процесі навчання відбувається духовне і фізичне становлення людини, реалізації її природних задатків на основі засвоєння усіх елементів культури і соціального досвіду, що включені у зміст освіти.

²⁹⁶ Педагогіка. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с. – С. 496.

Простежується психічне, духовне, інтелектуальне, соціальне зростання особистості.

Розвиток суб'єкта праці – це процес незворотних, спрямованих і закономірних змін особистості, що приводить її до найвищих досягнень у сфері трудової діяльності.

Важливо зазначити, що розвиток людини впродовж життя – новітня комплексна сфера емпіричного дослідження і теоретичного осмислення життєвого шляху людини. Вона включає:

- а) вивчення життя у всій її широті – від зачаття до смерті;
- б) дослідження життя у всій її глибині – від мінливих біологічних, психологічних і соціологічних основ до динамічних проявів її у почуттях, думках і діях людей, які проживають у різних культурних та історичних умовах;
- в) аналіз існуючих і побудова нових теорій часу життя (життєвого та професійного шляху людини, а також розробка комплексу методів для опису, пояснення і передбачення змін, що відбуваються з розвитком віку;

г) пошук нових засобів оптимізації ходу розвитку впродовж всього життя.

Існують розроблені науковцями теорії і методи вивчення розвитку особистості впродовж життя. Нині виділяють дві найбільш поширені теорії, які мають потенційні можливості розширення до перспективи часу життя: механістичні і організменні. Механістичний підхід зводиться до трьох основних припущень:

- а) по суті розвиток обумовлений або спадковістю, або життєвим досвідом (хоча визнається деякий вплив досвіду у першому випадку і спадковості у другому);
- б) людина відіграє пасивну або реактивну роль;
- в) розвиток складається з послідовності малих, хоча і вимірюваних позитивних або негативних прирощень.

У межах організменного підходу:

- а) розвиток відбувається у результаті взаємодії досвіду і генетичних чинників;
- б) найважливішим джерелом розвитку є активність самої розвиваючої людини;
- в) розвиток складається з передбачуваної, усталеної послідовності стадій, які якісно різняться. Можливо, зростаюча свідомість того, що люди – це активні і разом з тим реактивні істоти,

призводить до поступового об'єднання цих думок у більш потужні інтегральні теорії, такі як теорії Дж. Боулбі, який поєднав психоаналіз з етологічною еволюційною теорією, що ґрунтується на дослідженнях тварин, і який поєднав теорію наочності з когнітивним підходом.

Є.О. Климов (1996) на основі проведених досліджень виділив певні етапи та стадії розвитку суб'єкта праці відповідно до вікового розвитку людини²⁹⁷. Їх аналіз дозволяє виокремити такі головні процесуальні аспекти розвитку особистості як суб'єкта праці.

Допрофесійний розвиток суб'єкта праці, який має такі стадії:

1. Стадія передгри (епоха раннього дитинства): інтервал від народження приблизно до 3-х років тобто близько 5 % часу, якщо прийняти за 100 % "юридичний" цикл розвитку суб'єкта трудової діяльності (від народження до пенсійного віку у нашій країні). У цей час відбувається оволодіння дитиною у процесі спілкування з дорослими сенсорно-перцептивними функціями і рухами, мовленням, засвоєння деяких маніпулятивних, знарядійних дій, що співвідносяться із суспільно виробленими предметами, найважливішими правилами поведінки і моральними оцінками.

2. Стадія гри ("період дошкільного дитинства"). Інтервал приблизно від 3 до 7-8 років; 7% від вказаного вище розвитку умовного циклу розвитку суб'єкта діяльності. У цей час відбувається оволодіння дитиною "основними смислами" людської діяльності, міжлюдськими відносинами і відповідними діями в системі ігор, що організуються тією чи іншою мірою дорослими а також у продуктивній діяльності (малювання, ліплення, конструювання) і при виконанні окремих трудових або навчальних завдань. Починає складатися індивідуальний стиль діяльності. Уже в іграх проявляється певні схильності дитини – вона хоче бути кимсь (то шофером, то поваром, то космонавтом та ін.) і дізнається, що для цього слід навчатися. Формується готовність до шкільного навчання.

3. Стадія оволодіння навчальною діяльністю ("період молодшого шкільного дитинства"). Інтервал від 7-8 "юридичного" циклу розвитку суб'єкта діяльності. У цей час інтенсивно починають розвиватися здібності самоконтролю, самооцінки, самоаналізу,

²⁹⁷ Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов на Дону: Фенікс, 1996. – 512 с.

мимовільної регуляції діяльності, "здатність діяти "про себе" (уявлення, планування). Відбувається засвоєння нових соціальних вимог і міжлюдських відносин, пов'язаних із шкільним режимом дня, включеністю у системи "вчитель-учень", "учень-учень", "учень молодшого класу-учень старшого класу" тощо. Поряд з учінням важливу роль у формуванні молодшого школяра як суб'єкта діяльності відіграють праця, суспільно-корисна діяльність".

Розглянемо особливості розвитку у період "вибору професії", проектування професійного "старту" і життєвого шляху".

4. Стадія опанта, або оптації (усвідомленої підготовки до "життя", до праці, планування, проектування професійного життєвого шляху). Означений період приблизно відповідає підлітковому віку і ранньої юності. У цей час відбувається (при правильно поставленому вихованні) оволодіння системою (для "світу дорослих") соціально значимих ціннісних уявлень, ідеалів (мислених зразків побудови життя, діяльності, професійного шляху), активне і дійове засвоєння системи потрібних ("дорослих") відносин із сверсниками і старшими, активний самоаналіз і співвіднесення своєї особистості зі світом дорослих, спроби реального планування свого майбутнього. Формуються професійні плани, приймаються відповідні свідомі, самостійні конкретні і достатньо важливі рішення.

Розглянемо розвиток особистості у період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала, який передбачає певні стадії.

5. Стадія професійної підготовки у різних випадках припадає на вік від 15-18 до 16-23 року. Молода людина обрала навчальний заклад або форму навчання і психологічно стала більш або менш вираженим адептом деякої професійної спільноти, тому цей період можна назвати стадією адепта. Сюди, зазвичай, відносять учнів різних типів і рівнів професійної освіти: і учнів ПТУ, і студентів технікумів, коледжів, професійних шкіл, вузів, а також "слухачів", "курсантів", "учнів", майстра-наставника та ін. У цей період відбувається засвоєння системи основних ціннісних уявлень, що характеризують певну професійну спільноту, і культивованих у ній, оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, "для життя", для успішного "професійного старту". Формується професійна придатність.

6. Стадія, або фаза, "адаптанта", адаптації, "звикання" молодого спеціаліста ("адаптанта") до роботи, конкретного виду діяльності. Справа у тому, що соціальні, діяльнісні норми навчального закладу або звичного виробничого колективу нетотожні нормам нового місця роботи. І молодий спеціаліст повинен знайти у собі розуміння і можливості саморегуляції, щоб розпізнати, зрозуміти, відчувати нові, незвичні для нього норми, що регулюють і поведінку, і образ життя, і манери, зовнішнє обличчя професіонала, не говорячи вже власне "технологічні" тонкощі, і має "вписатися" у контекст прийнятих норм.

7. Стадія, або фаза інтерналу. Перед нами вже досвідчений працівник, який полюбляє свою справу, і може майже самостійно, все більш надійно й успішно справлятися з основними професійними функціями, і це визнають товариші по роботі.

8. Стадія, або фаза майстра, майстерності. Працівник може вирішувати і прості, і найскладніші професійні задачі, які не всі можуть розв'язати. Він набув свій індивідуальний стиль діяльності, його результати стабільно хороші. Зазвичай, він вже має деякі формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, звання).

9. Стадія, або фаза авторитету. Це майстер своєї справи, добре відомий як мінімум у своєму професійному колі або навіть за його межами (в галузі, на міжгалузевому рівні, у країні). Він має ті чи інші високі формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, тощо), "чин", звання, вчену ступінь тощо).

10. Стадія, або фаза, наставника, наставництва у широкому сенсі. Перед нами людина, у якої колеги готові повчитися, перейняти досвід. Авторитетний майстер своєї справи в будь-якій професії "обростає" однодумцями, наслідувачами, запозичувачами досвіду, учнями, послідовниками. І це одна з обставин, яка робить його життя наповненою осмисленою перспективою. У контексті акмеологічного підходу, на цій стадії людина має можливість досягти вершин у своєму професійному становленні. Ця стадія інтегрує всі попередні стадії ніби у згорнутому вигляді, що свідчить про циклічний характер розвитку особистості.

Отже, розглянуті етапи виявляють закономірність циклічності (етапності), що простежується між певними циклами у віці в набутті професійного досвіду та підйомами, спадами в рівні оволодіння знаннями, вміннями, способами взаємодії із різними категоріями

суб'єктів освітнього простору. Загалом, сам процес професійної підготовки виявляє цикли – певні етапи:

- 1) оволодіння основами професійної майстерності;
- 2) набуття конкретного професійного досвіду;
- 3) утвердження власної позиції;
- 4) оволодіння знаннями, вміннями, навичками, способами у професійній сфері;
- 5) подальше самовдосконалення;
- 6) постійний саморозвиток, самовдосконалення.

Вони зумовлюють побудову навчального процесу у напрямку реалізації таких компонентів:

- 1) цілемотиваційний (формування мотивації до навчання);
- 2) змістовий (формування змісту навчання);
- 3) операційно-діяльнісний (формування способів та прийомів навчальної діяльності);
- 4) рефлексивний (рефлексія, усвідомлення процесу цієї діяльності);
- 5) контрольно-оцінний (усвідомлення й оцінка цієї діяльності, її свідоме контролювання).

Можна також говорити про закономірність гетерохронності (нерівномірності): визрівання особистісних функцій, яка виявляє залежність між структурою особистісних якостей майбутнього професіонала і віком, досвідом. Доведено, що на початку професійного шляху опорними є вольові якості і методи, які виходять від самого суб'єкта, а наприкінці навчання за умови постійного самовдосконалення та прагнення підвищити свій рівень професійної майстерності та продуктивності, діють вже морально виправдані методи гуманістичного спрямування; розвиваються моральні цінності, особистісні якості²⁹⁸. Таким чином, відповідні професійні й особистісні якості майбутнього професіонала формуються нерівномірно, коли спостерігається інтенсифікація розвитку одних процесів і одночасне гальмування інших.

²⁹⁸ Дубасенюк О. А. Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу / О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. М. М. Солдатенкова, О. М. Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 108–121. ; Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов . – М. : Наука, 1986. – 254 с.

Відтак, урахування концептуальних положень теорій розвитку особистості та окремих закономірностей цього розвитку дає можливість ґрунтовно дослідити становлення особистості як суб'єкта праці, що впливає на професійне й особистісне зростання фахівця.

2.5.2. Основні напрями впровадження культурологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів

Сучасна освіта – це процес залучення людини до культури, що забезпечує культурну наступність і розвиток його індивідуальності. Нині в числі пріоритетних постають проблеми культурного розвитку особистості, формування її духовності, оскільки присвоєння кожною особистістю сукупності культурних цінностей визначає міру її розвитку, соціалізації, гуманізації, рівень інтелігентності. У зв'язку з цим актуалізується принцип культуровідповідності в освіті, який визначає відносини між вихованням і культурою як середовищем зростаючої творчої особистості, а також між вихованням і розвитком особистості як людини культури²⁹⁹. Відтак, культурне ядро змісту навчання і виховання повинні складати загальнолюдські і загальнонаціональні цінності, а майбутнього педагога сприймати як вільну особистість, здатну здійснювати самостійний вибір цінностей, самовизначення в світі культури і творчої самореалізації.

Тому освітню практику ХХІ століття пов'язують з культурологічною парадигмою, в рамках якої розвиваються принципи гуманної педагогіки, спрямовані на вільний творчий розвиток особистості. Сучасні тенденції інтеграції освіти і культури, зростання ролі духовного фактора у сфері матеріального виробництва викликають необхідність удосконалювати зміст і організацію навчально-виховного процесу в закладах вищої професійної освіти, оскільки професія виступає як особливий продукт духовно-матеріальної культури, в якому переломлюються соціальні, виробничі, інтелектуальні, естетичні та моральні аспекти життєдіяльності людини³⁰⁰.

²⁹⁹ Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315с. ; Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

³⁰⁰ Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – С. 4.

Виникає потреба в упровадженні культурологічного підходу до професійного педагогічної освіти. Здійснено ряд досліджень, предметом яких є різні проблеми взаємозв'язку освіти та культури (І.А. Зязюн, А.І.Кузнецов, Н.Б. Крилова, В.Д. Симоненко), гуманізації вищої педагогічної освіти. (І.В.Бестужев-Лада, М.Н. Берулава, Б.С.Гершунский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, А.І. Міщенко, В.О.Сластьонін, Є.Н.Шиянов), розвиток педагогічної культури майбутніх учителів (Є.В.Бондаревська, В.М.Гриньова, Т.Ф.Белоусова, Т.В. Іванова, І.Ф. Ісаєв).

Сьогодні в системі вищої педагогічної освіти простежуються нові тенденції розвитку цього підходу. Насамперед відзначаємо перехід від "знаннєвої" до особистісно орієнтованої парадигми (Н.А. Алексєєв, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, С.Г.Вершловський, В.В. Горшкова, В.І. Загвязінський, В.С. Ільїн, А.В. Кірьякова, І.А. Колеснікова, Л.Б. Лукьянова, А.К. Маркова, С.О. Сисоєва, А.П. Тряпіціна, І.С. Якіманська та ін.).

Цей перехід підготовлений послідовним сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного бачення педагогічної освіти, в якому процеси оволодіння професією і професійного вдосконалення органічно включені в більш широкий простір соціальної, професійної та особистісної самореалізації людини.

Основою підготовки фахівця стає культура, оскільки саме вона охоплює всі види людської діяльності, відкриває широкі можливості для вивчення духовної спадщини, визначає світоглядні орієнтири у житті сучасного суспільства, спрямованість інтересів і світосприйняття особистості, допомагає оцінити і впорядкувати знання. На культурній основі формується новий пласт сучасної цивілізації зі своїми вимогами до професійної компетентності та духовному світу особистості.

Назріла об'єктивна потреба вирішення ряду протиріч у професійно педагогічній освіті між:

- професійною потребою майбутнього педагога досягнути культуру як широке багатогранне явище, що відображає цілісне уявлення про світ, і неможливістю задовольнити таку потребу в умовах пріоритету пізнавальної діяльності в освітньому процесі;

- нагальною потребою у вихованні культури – і недостатньою теоретико-методологічної розробленістю цієї проблеми;

- об'єктивною необхідністю підготовки педагогічних кадрів для виховної роботи в загальноосвітніх установах – і недостатнім рівнем культурологічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ;

- необхідністю підвищення ролі культури в розвитку майбутніх учителів – і можливостями освітнього процесу вишів, які не використовуються;

- пріоритетом пізнавальної діяльності в професійному педагогічному освіті та об'єктивною необхідністю пріоритету аксіологічної діяльності, пов'язаної з особистісним вибором і побудовою в культурному контексті майбутнім педагогом ієрархії професійних і соціальних цінностей;

Виявлені протиріччя постають джерелом ряду проблем професійної педагогічної освіти. До них віднесено: культурний контекст професійної педагогічної освіти. Ученими визначено і розроблено теоретичні засади реалізації культурологічного підходу до професійної педагогічної освіти в умовах пріоритету аксіологічної діяльності над діяльністю пізнавальною, що відкриває перспективу проектування індивідуальної траєкторії і створення теоретичної моделі системи особистісно орієнтованої професійної освіти. Розроблено новий напрям розвитку системи професійної педагогічної освіти – через орієнтацію на теоретичні принципи реалізації культурологічного підходу у творчому проектуванні діяльності з вироблення особистісної системи цінностей³⁰¹.

При культурологічному підході під проблемами педагогічної освіти розуміється оволодіння вчителем загальної та професійно-педагогічної культури, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти. Культурологічний підхід до дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції

³⁰¹ Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. ...дис.. д-ра пед. наук: 13.00.04 / 1. Гриньова В.М. – К., 2001. – 45 с.; Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – С. 4.

педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності³⁰².

Основні функції культуровідповідного навчання і виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється розвиток особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідної діяльності, надання йому допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків та здібностей.

Вважаємо, що виховуюче значення культури дозволяє не тільки здійснювати трансляцію загальнолюдських і національних цінностей, норм, традицій, а й дає можливість людині самій шукати відповіді на хвилюючі її питання сенсу буття, осягаючи багатовимірність і неоднозначність світу. Людина вчиться самовизначенню, виробленню життєвої позиції, відкритості до нових знань, толерантності. Сама природа освіти являє, по суті, акт культурного сходження учня від етапу образно-емоційного освоєння навчального матеріалу через його раціонально-логічне осмислення як прийнятих у соціумі норм і цінностей до їх рефлексивного освоєння.

Педагогіка за своєю суттю культуровідповідна, вона відображає рівень культури суспільства. Культурологічний підхід повинен розглядатися насамперед у контексті філософського розуміння культури. Педагогічні факти і явища при такому підході аналізуються з урахуванням генезису соціальних і культурних явищ.

Дослідження педагогічної освіти на основі культурологічного підходу передбачає вивчення головного системоутворювального чинника становлення педагога – формування професійно-педагогічної культури. Тому в основу розробки змісту, організаційних форм педагогічної освіти має бути покладена концепція формування професійно-педагогічної культури. Саме такий похід забезпечує особистісний розвиток майбутнього педагога, вихід за межі нормативної діяльності, розвиває його здатність створювати і трансляти духовно-моральні цінності. У вирішенні проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів важливо передбачати не тільки оволодіння ними культурно-

³⁰² Леонтьева О.В. Культурологический подход к подготовке будущих учителей технологии в вузе / Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 45. – С. 51-54.; Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – С. 4.

педагогічною спадщиною, але й включення їх як суб'єктів культури в процес інноваційної педагогічної діяльності.

У сучасній культурології проведено достатньо повний аналіз еволюції поняття "культура". На цій основі був зроблений висновок про те, що розуміння культури і перспектив її розвитку пояснюється не тільки теоретико-пізнавальними, методологічними причинами, але і залежить від професійних, соціальних установок дослідників. Учені³⁰³ у вивченні культури визначили три напрями, що розглядають її як:

- 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей;
- 2) специфічний спосіб людської діяльності;
- 3) процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості.

Це дає підставу виокремити три аспекти дослідження професійно-педагогічної культури: аксіологічний, технологічний й особистісно-творчий. У зв'язку з цим виникає необхідність спеціально звернутися до характеристики зазначених аспектів. Культура як сукупність матеріальних і духовних цінностей означає, що людина постійно перебуває в ситуації моральної, естетичної, світоглядної оцінки подій, постановки завдань, пошуку і прийняття рішень та їх реалізації. Зміст її життєдіяльності визначається спрямованістю особистості на осмислення, пізнання й актуалізацію загальнолюдських цінностей. На думку А.І. Арнольдова, Ю.І. Єфімова, В.А. Малахова, В.П. Тугарінова, Н.З. Чавчавадзе та ін, сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, і становить сутність культури. Людина завжди діє в рамках загальнолюдських цінностей, тобто в рамках певної культури, будучи одночасно об'єктом культурних впливів і суб'єктом, творцем цінностей. Основні проблеми, що порушуються представниками цього напрямку культурології, стосуються сутності цінностей, їх ролі в житті і діяльності людини, певних об'єктів.

³⁰³ Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315 с. ; Калінін В.О. Педагогічна технологія "діалогу культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : [монографія / В. О. Калінін ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 278 с.; Леонтьева О.В. Культурологический подход к подготовке будущих учителей технологии в вузе / Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 45. – С. 51-54.

Цікавий підхід до дослідження проблем професійно-педагогічної культури запропонував І.Ф. Ісаєв, який розглядає культурологічний підхід як "сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності"³⁰⁴. Використання цього підходу дозволило І.Ф. Ісаєву встановити, що системоутворювальним фактором становлення і розвитку особистості педагога є формування його професійно-педагогічної культури. В основу розробки змісту, методології, організаційних форм педагогічної освіти І.Ф. Ісаєвим покладена концепція формування професійно-педагогічної культури. На його думку, загальна і професійно-педагогічна культура, забезпечує особистісний розвиток і вихід за межі нормативної педагогічної діяльності, здатність створювати і передавати педагогічні цінності, активне включення у процес інноваційної педагогічної діяльності.

Здійснюючи дослідження онтологічних характеристик професійно-педагогічної культури, І.Ф. Ісаєв розглянув культуру і як механізм її функціонування на чотирьох рівнях: "На першому рівні культура виступає як діалектична єдність матеріальної і духовної культури; на другому – як прояв професійної культури окремих груп людей; на третьому – як педагогічна культура, носіями якої є люди, що займаються виховною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях; на четвертому – як професійно-педагогічна культура, тобто конкретна педагогічна діяльність на професійному рівні"³⁰⁵.

Аналізуючи в аксіологічному аспекті професійно-педагогічну культуру, вчений відзначив, що джерелом особистісно-сислової активності педагога є специфічні для його професійно-педагогічної діяльності потреби: постійне професійне самовдосконалення і надання допомоги учням у їх розвитку. Таке визначення потреби включають в себе дві тенденції: тенденцію адаптації та тенденцію

³⁰⁴ Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с. – С. 3.

³⁰⁵ Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – С. 31.

розвитку. Тенденцію адаптації до загальнолюдських і професійним цінностям І.Ф. Ісаєв характеризував як зверненість викладача, студента та процесу їх взаємодії в минуле і сьогодення людства, країни, професії, себе. Викладач, будучи носієм загальної та професійної культури, здійснює професійну діяльність і створює умови для оволодіння студентом майбутньою професією.

Тенденція розвитку, за І. Ф. Ісаєвим, характеризується спрямованістю викладача, студента та процесу їх взаємодії в майбутнє людства, країни, професії, себе як професіонала. У такому випадку викладач, орієнтуючись на перспективи розвитку суспільства відповідно на більш високий рівень вимог до своєї діяльності і до діяльності майбутнього фахівця, творчо реалізуючи власні сутнісні сили, стає суб'єктом професійно-педагогічної культури і створює умови для переходу особистості студента з рівня "носіїв культури" на рівень "суб'єкт культури".

Суть професійно-педагогічної культури, на думку І.Ф. Ісаєва, становить міра особистісної самореалізації творчих можливостей, що розглядається як умова прояву сутнісних сил професіонала. Результативність самореалізації визначається характером мети і мірою її особистого розуміння і прийняття. Суспільно значимі цілі професійної діяльності педагога мають прийматися повністю або частково, набуваючи особистісну значущість, суб'єктивність. Учений зазначав: "Усвідомлення цілей своєї професійної діяльності, активно-позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї сприяють актуалізації особистісних професійно-педагогічних якостей викладача, створюють умови для самопізнання і самооцінки, саморефлексії, саморозвитку, самоствердження як механізмів творчої самореалізації"³⁰⁶.

Залучення до культури майбутніх учителів може здійснюватися переважно через організацію педагогічної та культурологічної діяльності. Багато вчених підкреслюють, що культура виховується саме через діяльність, яка відкриває великі можливості для їх залучення до культури в процесі викладання педагогічних і культурологічних навчальних дисциплін. Останні містять у собі значний потенціал виховання культури студентів.

³⁰⁶ Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с. – С. 13.

Виховання у вищій нерозривно пов'язане з навчанням, і водночас є складовим компонентом професійно-педагогічної підготовки. Незважаючи на вжиті в останні роки заходи щодо гуманізації і гуманітаризації вищої освіти в діяльності ВНЗ зберігається розрив навчання і виховання. На думку фахівців, має місце нераціональний відбір базового компонента вищої освіти в навчальних планах, державних освітніх стандартах і зразкових навчальних програмах, що обумовлює їх слабку гуманітарну і виховну насиченість, занижену морально-психологічну та ціннісно-формувальну спрямованість. Тому величезне значення має виявлення естетико-культурного потенціалу навчальних дисциплін. Л.О. Шевнюк визначає культурологічну освіту майбутніх педагогів як: 1) процес засвоєння загальнокультурного досвіду людства; 2) результат засвоєння у вигляді системи знань, умінь і навичок; 3) система аудиторних і позааудиторних форм навчальної діяльності; 4) цінність, що вмотивовує входження вчителя в соціокультурне і професійне середовище. Таким чином, Л.О. Шевнюк розглядає полікультурність у контексті взаємодії загальнокультурного досвіду людства й особистого досвіду майбутнього педагога³⁰⁷.

Отже викладачі ВНЗ мають прагнути збагатити культурологічний потенціал педагогічних дисциплін. Особлива увага звертається на вивчення акмеособистостей українських просвітителів – Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, Л. Українки, педагогічної спадщини видатних педагогів ХІХ та ХХ ст. К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, передового педагогічного досвіду Ш.О. Амонашвілі, А.Ф. Луньова, М.М. Палтишева. В.Ф. Шаталова та ін., діяльність яких побудовано на засадах діалогу культур, педагогіки співробітництва.

У Житомирському державному університеті проведено ряд досліджень щодо впровадження культурологічного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що передбачало вдосконалення змісту, структури та методів формування їх моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій. Такий підхід дав можливість створити ціннісно-сміслову систему підготовки вчителя. Розроблено відповідну технологію, її

³⁰⁷ Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – С. 4.

змістовий, процесуальний, управлінський компоненти. Заслуговує на увагу створена педагогічна технологія "діалогу культур" як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови³⁰⁸.

Актуалізована проблематика виховання учнівської молоді за наступними напрямками: формування громадянських цінностей старшокласників загальноосвітнього навчального закладу як процес їх особистого зростання, розвитку громадянської впевненості, громадянської мужності, самоповаги, громадянської довіри та самооцінки; формування гуманістичного ідеалу старшокласників у нових соціокультурних умовах, їх духовно-моральних якостей. У процесі дослідження впроваджено комплекс активних методів: ділові ігри, тренінги, гуманістично зорієнтовані технології самовдосконалення особистості, педагогічні задачі, дискусії.

Активно розробляється проблема підготовки майбутніх учителів/фахівців до міжособистісної взаємодії суб'єктів освіти, зокрема розроблено модель конструктивної міжособистісної взаємодії у конфліктній педагогічній ситуації; визначено педагогічні умови та критерії сформованості рівнів готовності студентів у цьому напрямі. Досліджено проблему педагогічного забезпечення розвивальної взаємодії вчителя та учня у процесі особистісно орієнтованого навчання. Розроблено модель, педагогічні умови та систему організації особистісно орієнтованого навчання, в її основі – суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Виявлено педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців.

Творча особистість – головна мета процесу навчання і культурного виховання. Розвиток творчих здібностей студентів забезпечується в процесі реалізації педагогічних технологій: проблемного частково-пошукового, дослідницького, проектного навчання та ін. Саме викладач має донести до студента положення, що культурний аспект праці пов'язаний з проявом і розвитком творчого потенціалу особистості, із суб'єктивним переживанням і

³⁰⁸ Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалогу культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : [монографія / В. О. Калінін ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 278 с.

розвитком креативності як особливого духовного стану в єдності його інтелектуальних, етичних й естетичних сторін. Все вищезазначене свідчить про надзвичайну важливість виховання загальної культури майбутніх учителів. Свій внесок у цей процес має здійснити кожен педагог – через виховний процес та зміст, форми і методи викладання своєї навчальної дисципліни.

2.5.3. Розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх учителів як чинник професіоналізації педагогічних дій

Проблеми теорії та практики професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя досліджуються в працях Є.С.Барбіної, Н.В. Гузій, І.А. Зязюна, В.А.Семиченко, М.П.Лещенко, С.О. Сисоєвої, Л.О.Хомич тощо. Водночас визначена проблема потребує подальшої розробки у контексті підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії в емоційно-ціннісній сфері у процесі вивчення предметів педагогічного циклу. Загальнопедагогічні підходи окресленої проблеми успішно розробляються в працях О.І. Абдулліної, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.І.Міщенко, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спірина, тощо³⁰⁹.

Окреслена проблема особливо актуалізується у наш час і знайшла відображення у ряді наукових педагогічних праць. Так, з погляду В.О. Сластьоніна, основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що притаманне усім формам педагогічної дії (уроку, виховному заходу, індивідуальній бесіді тощо), але не зводиться до жодної з них. Водночас педагогічна дія є тим особливим, яке виражає й всезагальне, и все багатство одиничного. Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності³¹⁰.

³⁰⁹ Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993.– 54 с.; Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под. ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.; Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А.Зязюна и др. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.

³¹⁰ Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А.Зязюна и др. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.

Разом з тим вивчення особливостей педагогічної дії потребує її аналізу у психологічному контексті. Дія – це елемент, одиниця діяльності, мета якої елементарна і така, що не розкладається на найпростіші. Мимовільна передбачувана активність, як зазначає О.М. Леонтьєв, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Здійснення будь-якої складної діяльності вимагає виконання ряду дій. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно від того які вони – зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові. На відмінну від власне діяльності, дія не має самостійного мотиву, а підпорядковується тієї діяльності, зміст якої вона утворює. Відносна ж самостійність діяльності виражається у тому, що одне й теж може бути складовою різних видів діяльності. Зберігаючи при цьому свою пряму мету, воно змінюється лише за своєю мотивацією і, відповідно, за своїм сенсом для суб'єкта, а це означає, і за своєю напругою, емоційному забарвленню та ін.³¹¹ Аналіз практичної і теоретичної, пізнавальної діяльності засвідчив³¹², що психічні процеси зумовлюють такі види діяльності, які можуть розглядатися як особливі діяльності: мнемонічні, інтелектуальні, перцептивні.

З погляду С.Л. Рубінштейна, при вивченні поведінки людини маємо справу з вольовими й імпульсивними діяльностями³¹³. Психологічне поняття "діяльність" слід відрізняти від його розуміння у виробничому сенсі. У цьому випадку діяльність – це елемент операції. У психології дія – одиниця діяльності, а операція – її частина або спосіб виконання (В.В. Чебишева).

На думку О.М. Леонтьєва, дія може перетворитися на операцію, якщо мета, яка неодноразово досягається, стійко пов'язується зі способом досягнення, а враховуючи автоматизацію діяльності перестає осмислюватися і стає складовою структури діяльності, умовою виконання інших діяльностей (механізм зсуву мети на умову).

³¹¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

³¹² Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 111-114.

³¹³ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.

Цікаві дослідження у визначеному напрямі здійснили Ж. Піаже і П.Я. Гальперін, незалежно один від одного³¹⁴. Зокрема, Ж. Піаже характеризує дію як процес перетворення вихідного матеріалу і досягнення певного результату. Саме процес перетворення Ж. Піаже вважав найважливішим елементом у цій об'єктивній характеристиці дії³¹⁵. П.Я. Гальперін запропонував інший шлях – він розглядав дію як об'єктивний процес, зміст і форма якого наперед задані. Об'єктивно існує зразок дії і зразок продукту, яким воно повинне відповідати. Крім того, об'єктивно існує план досягнення цього продукту-результату, якому дія має відповідати, щоб бути успішною. Отже, виконання дії суб'єктом неможливе без орієнтування в об'єктивно заданих умовах його здійснення.

Основні компоненти орієнтовної частини можуть бути задані або безпосередньо у вигляді визначеного зразка, або побічно, в прихованій формі, через систему завдань, проблемну ситуацію, яку суб'єкт має вирішити за допомогою цієї дії. Звідси витікає висновок, що дія суб'єкта складається з двох частин – орієнтовної і виконавчої. При цьому орієнтовна частина складає його спрямовуючий, психологічний механізм і визначає успішність дії в цілому³¹⁶.

Проаналізуємо особливості педагогічної дії, яка спочатку виступає у формі пізнавальної задачі. Спираючись на наявні знання, вона на теоретичному рівні співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії.

Пізнавальна задача, будучи розв'язаною на психологічному рівні, потім трансформується у форму практичного перетворювального акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами й об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дій учителя. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавальної задачі, умови якої стають дедалі

³¹⁴ Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.

³¹⁵ Піаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

³¹⁶ Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.; Піаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

повнішими. Таким чином, діяльність учителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес розв'язання множини задач різних типів, класів і рівнів. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що їх розв'язання потребує проникнення у сутність проблеми. Їх вирішення вимагає напруженої роботи думки, аналізу множини чинників, умов та обставин³¹⁷. Крім того шукане не представлено у чітких формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Розв'язання взаємопов'язаного ряду педагогічних задач дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж існує, застосування його різними педагогами може призвести до різних результатів. Це пояснює й те, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових розв'язків³¹⁸.

Важливо проаналізувати особливості прояву педагогічної дії у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до поставленої мети в емоційно-ціннісній сфері особистості. В емоційно-ціннісній сфері виділення проміжних етапів, які приводять до кінцевого результату (у нашому випадку професійно підготовленого вчителя), зустрічається багато труднощів, і насамперед, урахувуючи чисельність дій дивергентного характеру педагогічної професії. Спробою такого "процесуального" охоплення емоційно-ціннісних цілей є таксономія, розроблена колективом у складі Д.Б. Кретвола, В.С. Блума, Б.Б. Масії. Ця таксономія і відповідна система дій веде від розуміння суб'єктом естетичних коренів у середовищі, мистецтві, життєдіяльності, у процесі професійної підготовки і фіксації на них уваги, через реакцію на них, оцінку, організації оцінки – і до вибору системи цінностей і погляду на світ.

Створюючи структуру такого емоційного процесу, автори використовували поняття інтерналізація. Під останнім розуміють процес, який спочатку полягає у некомплектному і початковому прийнятті тільки зовнішнього прояву необхідної поведінки, комплексу дій, а потім у прийнятті більш повному. Ця градація

³¹⁷ Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А.Зязюна и др.-М.: Просвещение, 1989. – 301 с.

³¹⁸ Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: навч. посібник. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 102 с.

цінностей відбувається на різних етапах, набуваючи більш високого рівня, цілісного погляду на світ, у якому відношення до цінностей перетворюються у стійкі переконання. У плані професійної підготовки майбутнього вчителя можна виділити два основних рівня: 1) рівень готовності до відбору і прийняття будь-якого способу реагування і 2) рівень, що відповідає інтерналізації.

Цей рівень передбачає оцінку, організацію і закріплення системи цінностей і, насамперед професійних. Поняття інтерналізація знайшло широке застосування у психолого-педагогічній науці. Воно розуміється як процес поступового визнання поглядів, норм, цінностей, що сприймаються ззовні як власні, хоча спочатку вони сприймалися як чужі.

Проте зазначимо і недоліки цієї концепції. Вона не торкається переживань суб'єктом цінностей, що пов'язані зі своєрідним естетичним або моральним задоволенням. Зокрема, майбутній педагог у процесі свого професійного становлення на кожному з етапів відчуває переживання, ступінь задоволеності або невдоволеності обраною професією та процесом підготовки. На цю особливість звернув увагу польський дослідник Р. Інгарден, який запропонував теорію багатоетапного естетичного переживання. Воно починається з мисленнєвого спостереження і переходить у вільно створюваний естетичний об'єкт, що є дійсним переживанням. Третя фаза включає сприйняття виявлених і об'єднаних між собою якостей об'єкта, що приносить заспокоєння після пережитих вражень.

Ураховуючи основні положення запропонованої концепції, нами розроблена таксономії цілей і відповідний комплекс дій щодо професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в емоційно-ціннісній сфері. Цілі навчання, що спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога реалізуються поетапно.

Сприйняття. На цьому етапі у майбутніх педагогів розвивається здатність сприймати педагогічні факти й основні поняття педагогіки. Вони прагнуть усвідомити значення педагогічної науки, осмислити сучасні тенденції її розвитку. У них формується здатність сприймати, спостерігати педагогічні явища, факти у професійній діяльності. При цьому студенти під керівництвом викладача застосовуються такі методи як спостереження, аналіз, бесіда, індивідуальне опитування, розповідь, робота з довідковою літературою тощо

Акцентація. На цьому етапі студенти визначають своє ставлення до педагогічної теорії, практики, до професії педагога і до цінностей педагогічної діяльності; формують свою готовність до професійної педагогічної діяльності; виробляють власні погляди на суть педагогічних явищ та процесів. Використані методи: бесіда, дискусія, анкетування, діалог.

Оцінювання. На основі аналізу й самоаналізу особливостей педагогічної діяльності майбутні вчителі можуть приймати або не приймати цінності педагогічної професії. Вони прагнуть усвідомити суспільну значущість, гуманістичну природу педагогічної професії. Виробляють власну позицію щодо цінностей професійної педагогічної діяльності. Формують власну позицію, точку зору на ті чи інші педагогічні явища, проявляють певне ціннісне ставлення до педагогічних фактів, життєвих подій, професійних ситуацій. Застосовані методи: аналіз, синтез, порівняння.

Організація. Студенти прагнуть сформувати у власній педагогічній діяльності, у тому числі і під час різних видів педагогічних практик, систему цінностей на основі їх глибокого осмислення. У них розвивається почуття відповідальності за свої дії і поведінку; здатність самостійно виділяти проблеми, осмислювати їх та знаходити гуманістичні та демократичні форми, методи, засоби їх розв'язування. Майбутні вчителі прагнуть будувати життєві та професійні плани відповідно до власних здібностей, інтересів, переконань. Застосовані методи: моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання, ділові ігри, творчі педагогічні проекти тощо.

Закріплення системи цінностей. Майбутні педагоги обирають власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до концепцій, різноманітних методологічних підходів до розвитку педагогічної науки, педагогічних інновацій. Виробляють власну поведінку відповідно обраним цінностям педагогічної професії. Формують власну педагогічну концепцію, філософію виховання як підґрунтя професійної майстерності, педагогічного світогляду, педагогічного мислення, особистісних якостей. Застосовані методи: тренінг, ділова гра, розробка альтернативних проектів навчально-виховної роботи та ін.

Таким чином у процесі поетапної професійної підготовки в емоційно-ціннісній сфері майбутні педагоги набувають педагогічний досвід, що сприяє усвідомленню ними сутності та цінності

педагогічної професії і, педагогічної дії зокрема, та допомагає їм оволодіти комплексом професійних умінь: розвинути інтерес до педагогічної літератури, збирати, структурувати, аналізувати і правильно використовувати відповідну інформацію; проектувати індивідуальну траєкторію власної професійної діяльності; формувати позицію педагога-професіонала, розвивати прагнення до професійного зростання, до саморозвитку; формувати готовність до гнучкої переорієнтації у рамках професії і поза неї; формувати професійну готовність, свідомість, образ професіонала; розвивати готовність до безперервної освіти; розвивати педагогічні здібності та педагогічне мислення; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; оволодіти різноманітними видами професійної діяльності, особливо вміннями професійного спілкування; способами професійної діяльності у мінливих та особливих, екстремальних ситуаціях; прагнути до творчого пошуку, інновацій у професійній праці;

У процесі педагогічної діяльності при розв'язанні студентами педагогічних задач розвиваються не тільки педагогічні дії, але й творчі вміння: аналізувати проблемні професійні ситуації; углядіти й сформулювати проблему, гіпотезу; проектувати мету та завдання; винаходити загальні способи вирішення професійно орієнтованих задач; конструювати об'єкт із відомих елементів; володіти нестандартними способами розв'язку педагогічних задач; самостійно робити узагальнюючі висновки, виділяти головне; гнучко орієнтуватися у конкретній ситуації, вирішувати проблему, що містить ситуація; приймати відповідальні самостійні рішення; прогнозувати і передбачати мисленнєво соціально схвалений результат; у процесі вирішення задачі отримувати ціннісно орієнтовані результати.

Але найважливішим результатом ціннісно спрямованої педагогічної підготовки майбутніх педагогів є поступальний розвиток педагогічних дій в їх емоційно-ціннісній сфері – важливої складової професійної діяльності: виникає бажання досконало оволодіти основами педагогічної майстерності, задоволеність діяльністю як наслідок потреби допомагати дітям, молоді розвивати їх здібності, інтереси, бачити моральне та духовне зростання вихованців, надавати їм допомогу у виборі цінностей життєдіяльності та засобів розвитку обраних цінностей.

У міру професійного зростання майбутніх учителів відбувається понятійне охоплення (концептуалізація) ними набутих цінностей, створення власної системи цінностей, зокрема цінностей педагогічної професії. При цьому поведінка і діяльність у цілому підпорядковується обраній системі цінностей. Водночас трансформується й система цінностей, поглядів на світ та професію.

Відтак, у процесі реалізації педагогічних дій в емоційно-ціннісній сфері майбутні педагоги оволодівають не тільки комплексом професійно-педагогічних умінь, але й розвивається їх творчий потенціал, що призводить до духовно-морального збагачення особистості.

2.5.4. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів

В умовах демократизації, гуманізації та гуманітаризації системи освіти в Україні важливого значення набуває проблема духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Тому одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування цінностей у майбутніх учителів і зокрема у процесі їх професійно-педагогічній підготовці³¹⁹. Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.А. Біда, С.У. Гончаренко, М.В. Гриньова, І.А. Зязюн, А.В. Іванченко, В.Г. Кремень, Н.В. Кузьміна, В.О. Моляко, А.О. Реан, В.В. Рибалка, А.А. Сбруєва, С.О. Сисоєва, М.М. Солдатенков, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Проаналізуємо педагогічні умови та чинники ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів. Цінностями називають такі характеристики об'єктів і процесів, що мають найважливіше позитивне значення для людей. Можна групувати цінності (за їх спрямованістю і характером): на об'єктні (або предметні) і суб'єктної, ціннісної орієнтації людей. У багатьох культурних процесах цінності відіграють роль еталонів, з їх

³¹⁹ Гончаренко С.У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальваний // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2-7.; ЖДПУ, 2000. – 112 с.; Цільова комплексна програма "Вчитель" // Освіта України. – 1996. – № 64.

допомогою діяльність стає мотивованою й осмисленою. Саме визначені цінності суттєво позначаються на професійному становленні студента та визначають напрям розвитку будь-якого середовища, а також діяльність усього педагогічного колективу ВНЗ³²⁰.

Ціннісні орієнтації являють собою сукупність знань та переконань, що визначають спрямованість особистості, її світогляду, систему цінностей і моральних норм, а також внутрішню основу відношень людини до різних цінностей матеріального, морального, політичного і духовного порядку.

Ціннісні орієнтації – відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини. Терміни "цінність", "ціннісні орієнтації" були введені у філософський обіг у ХІХ ст. німецькими вченими В. Віндельбандтом та Г. Ріккертом. Ціннісні орієнтації – важливі елементи структури особистості, внутрішній компонент свідомості та самосвідомості людини. Як і цінності, вони відіграють активну роль у визначенні спрямованості професійної діяльності вчителя. Ціннісні орієнтації є досить стійкою системою, основними її детермінантами, що характеризують рівень загальної культури, переконання, нахили, здібності людини, особистісні смисли, моральні принципи, систему цінностей особистості та суспільства. Вони формуються як у процесі соціалізації, так і у процесі оволодіння основами професійної діяльності. Ціннісні орієнтації у структурі педагогічної діяльності тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими якостями особистості. У процесі спільної педагогічної діяльності, складаються професійні ціннісні орієнтації. Розвинуті ціннісні орієнтації особистості педагога – показник її зрілості та сформованості.

На основі гуманістичної суб'єкт-суб'єктної парадигми як концептуальної умови реалізації ціннісно орієнтованого навчання, виділено його психолого-педагогічні та методичні умови.

³²⁰ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 С. – С. 991.

Психолого-педагогічні умови визначаються психологічними основами організації ціннісно орієнтованого навчання та передбачають спеціальну підготовку майбутнього вчителя до впровадження відповідних інноваційних технологій, спрямованих на розвиток у суб'єктів навчально-виховного процесу рефлексії в процесі переходу від самоактуалізації до самореалізації. Виходячи з цього, визначено одну з головних умов організації ціннісно орієнтованого навчання – педагогічне забезпечення участі студентів у системі діяльностей різного типу (навчальна діяльність, педпрактика, самотійна робота, науково-дослідна робота) шляхом запровадження ціннісно орієнтованого змісту освіти (орієнтація на комплекс цінностей – загальнолюдських, національних, регіональних, групових, етнічних, індивідуальних), що передбачає забезпечення особистісної значущості для майбутнього педагога засвоєних ним знань та самого процесу учіння.

Методичні умови ціннісно орієнтованого навчання покликані гармонізувати освітні запити, цілі, потреби студента та викладача, їх потенційні можливості, що здійснюється шляхом створення системи організації ціннісно орієнтованого навчання, його навчально-методичного забезпечення. Такий підхід сприяє розкриттю прямих і опосередкованих зв'язків людини і суспільства, усвідомлення студентами сенсу буття та професійної діяльності не лише як елемента загальнолюдської культури, але й культури кожної сучасної людини. Виходячи з цього, важливу роль відіграють міжпредметні зв'язки, інтеграція змісту психолого-педагогічних дисциплін, що розглядається нами як необхідна методична умова ціннісно орієнтованого навчання. Урахуймо й те, що інформаційний підхід в організації навчального змісту не дає можливості забезпечити цілісності знань, формування цілісного образу світу як результату засвоєння знань про людину, природу, суспільство.

У контексті визначеної проблеми доцільно детально охарактеризувати кожну групу умов.

Аналіз літератури та проведені експериментальні дослідження проблеми ціннісно орієнтованого навчання студентів з використанням інноваційних технологій доводить, що така система навчання вимагає як створення сприятливих психолого-педагогічних умов організації навчального процесу, так і виділення впливових чинників, які визначають ефективність її функціонування. До таких

віднесемо, насамперед, визнання викладача та студента – суб'єктами навчально-виховного процесу, а також креативний, професійний, рефлексивний чинники (В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва, М.М. Солдатенков, С.Л. Яценко).

Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають створення у навчальному процесі сприятливої психолого-педагогічної атмосфери взаєморозуміння. Діалогічна взаємодія викладача та студентів в системі ціннісно орієнтованого навчання спрямована на підтримку та заохочення природного бажання молоді навчатися. Створення власного алгоритму діяльності, вибір способів, методів, прийомів, змісту навчального матеріалу, який задовольняє освітні запити молодої людини, формує досвід самоорганізації освіти як творчого процесу.

У сучасній теорії та практиці навчання у ВНЗ існує розбіжність у поглядах на питання ролі викладача, його суб'єктного досвіду, особистісних характеристик в організації педагогічного процесу, який забезпечував би умови для повної реалізації особистісного потенціалу майбутнього вчителя, здійснення його індивідуально-особистісного життєвого проекту, життєвих планів і способів самореалізації, формування моральних принципів і пріоритетів. Визначення педагога як одного з головних суб'єктів навчальної діяльності, орієнтація на людину взагалі як неповторну, унікальну особистість у системі ціннісно орієнтованого навчання вимагає, на думку вчених та практиків, по-перше, професійно-ціннісної особистісної переорієнтації викладача, куратора, педагога-дослідника, методиста з інформаційно орієнтованого до ціннісно орієнтованого навчання на основі проектування розвитку і саморозвитку кожного студента³²¹, коли викладач починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним "інструментом" організації взаємодії зі студентами. Це можливо лише за наявності концептуально-гуманістичного мислення та ідеології

³²¹ Біда О. Особистісно орієнтоване навчання і виховання – основа підготовки майбутнього класовода / О. Біда // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 8-10.; Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.; Денисенко В.В. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів / В.В. Денисенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 25-26.

навчання і виховання, які спрямовані на формування духовно-моральних цінностей майбутнього вчителя.

Особливого значення у сучасних умовах набуває креативний чинник, що передбачає переорієнтацію функції викладача з репродуктивної на фасилітативну (за К. Роджерсом) у процесі творчої діалогічної взаємодії зі студентом. Актуальним у цьому контексті є, на нашу думку, забезпечення педагогічно доцільного впливу педагога, який В.О. Сухомлинський назвав "гармонією педагогічних впливів". Становлення особистості молодої людини, створення умов для самовиховання, самоорганізації, саморозвитку вимагає духовних контактів між викладачем і студентом та взаємно відповідального ставлення до спільної справи. Найголовніше при цьому – постійне стимулювання молодої людини до саморозвитку, самоосвіти.

Заохочення та підтримка природного бажання майбутнього фахівця до здобуття професійної освіти тлумачиться в контексті ціннісно орієнтованого навчання як спосіб інтелектуального та самостійного відкриття, вимагає від викладача глибокого та всебічного вивчення потреб молоді, їх соціальних та особистісних запитів³²², природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу, оптимального темпу навчання, обсягу навчальної інформації тощо.

Професійний чинник організації навчально-виховного процесу тлумачиться нами як відповідність високим вимогам до особистості педагога з боку суспільства, що об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної та соціально значущої. Сучасний учитель повинен виступати свідомим суб'єктом навчально-виховного процесу й активним діячем науково-технічного та соціального прогресу. Новітнє педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на концептуальних ідеях вітчизняних учених (В.П. Андрущенко, Є.С. Барбіна, І.Д. Бех, М.П. Лещенко, І.А. Зязюн, В.О. Моляко, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалка, О.М. Семенов та ін.) та набуває подальшого розвитку у трактуванні рефлексивного чинника.

³²² Іванченко А.В. Соціально-педагогічна підготовка вчителя / А.В. Іванченко, А.А. Сбруєва. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 112 с.

Рефлексивний чинник визначає рівень значущості впливу самої особистості викладача на сутність, зміст, методику його діяльності. Важко переоцінити роль педагога в організації ціннісно орієнтованого освітнього процесу. Від його здатності до психологічної самоорганізації залежить ефективність становлення особистості майбутнього фахівця як мети освіти та життєдіяльності всього соціуму в цілому.

До основних чинників психолого-педагогічної саморегуляції викладача відносимо:

- моральні якості викладача, його тактовність, доброзичливе ставлення до студентів, педагогічно доцільна форма спілкування.
- позитивне ставлення до студентської молоді, відчуття задоволеності від взаємодії з ними;
- фахову, психолого-педагогічну, методичну готовність педагога працювати зі студентами певного віку, відчувати проблеми молоді як свої власні, високий рівень емпатійності;
- психологічну націленість викладача на забезпечення якісного рівня навчання на інноваційних засадах, готовність до емоційної дії, зацікавленість у досягненні поставлених цілей, упевненість у собі та студентах.

Сукупність виділених чинників створюють психолого-педагогічні умови для реалізації ціннісно орієнтованого навчання в аспекті допомоги студентам у саморозвитку, самооцінці, досягненні впевненості у собі, жаги до знань, до творчого пошуку.

Професійні умови організації ціннісно орієнтованого навчання, які розглядаються в контексті психолого-педагогічних умов, передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження ціннісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання основ наук відповідної галузі науки, свого предмета, досконале володіння сучасною методикою викладання, але знання, вміння та навички реалізації ціннісно орієнтованого навчання, вміння спостерігати за розвитком кожного студента, створювати умови для розкриття його природного потенціалу. Така організація навчального заняття вимагає також переорієнтації педагога від інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки знань студента) до набуття ціннісно орієнтованої освіти. Цей процес передбачає створення умов для розвитку і

становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до викладача, від якого найбільшою мірою залежить ефективність упровадження ціннісно орієнтованого навчання.

З огляду на це визначено, що необхідною умовою організації ціннісно орієнтованої системи навчання є також розвиток професіоналізму, який включає професійно значущі цінності, якості особистості, професійну компетентність, культуру педагогічної діяльності (Є.С. Барбіна, В.М. Гриньова).

Такий підхід допомагає майбутнім педагогам усвідомити власне професійне "Я" як носія певних педагогічних цінностей, розуміння відповідальності за долю майбутніх поколінь. Ціннісно орієнтована система навчання передбачає розробку інноваційної технології, яка вміщує низку педагогічних задач та проблемних ситуацій, рольових ігор, індивідуальних завдань, дискусій, розробку проектів тощо.

Отже, система організації ціннісно орієнтованого навчання повинна передбачати: створення сучасного інформаційного поля відповідно до положень Болонської декларації; визначення головних принципів, форм і змісту наукової та методичної роботи у напрямку підготовки нової генерації педагогів; практичну реалізацію ціннісно орієнтованого змісту освіти, розробки з педагогічних дисциплін авторських програм, навчально-методичного забезпечення, апробацію авторських моделей навчального процесу, впровадження ціннісно орієнтованих навчальних технологій; створення сприятливого освітнього середовища для суб'єктів навчання як умови організації навчально-виховного процесу орієнтованого на особистість.

2.5.5. Регіональний підхід до професійного становлення майбутніх учителів

На сучасному етапі розбудови незалежної української держави актуалізуються завдання вдосконалення підготовки нової генерації педагогічних кадрів з урахуванням регіональних особливостей зазначеного процесу. Відтак, можна говорити про проблеми освіти у контексті розвитку регіональних освітніх просторів, які постають у центрі уваги таких науковців, як А.Ю. Бєлогуров, О.П. Мещанінов,

В.С. Курило, В.В. Обозний, О.В. Сухомлинська, С.В. Савченко, Х. Тхагапсоев, В.З. Юсупов та ін.³²³.

Регіональний підхід до вивчення освітніх процесів передбачає, за Концепцією сталого розвитку, формування розвинутої національно-історичної самосвідомості, дослідження етнокультурної стабільності регіональнолокальних систем на основі оцінки рівня гармонізації культурно-освітнього потенціалу, популяризацію ідей сталого розвитку на регіональному рівні³²⁴. Суттєво, що у праці В.С. Курила подано детальну систему критеріїв оцінки розвитку системи освіти регіону, яка віддзеркалює також і проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу³²⁵. Як вважає С.В. Савченко, поняття регіональності вміщує кілька аспектів: географічний, історичний, політологічний, економічний, юридично-адміністративний. Регіоналізація є провідною тенденцією української державності і виявляється в розробці й реалізації власних моделей та програм розвитку освіти³²⁶.

Спираючись на класифікацію науковця, можна виокремити певні критерії оцінки розвитку регіональної системи освіти:

1) доступність освіти, тобто охоплення освітою всіх груп населення відповідно до здібностей особистості, але незалежно від етнокультурної належності учня (студента);

³²³ Белогуров А. Ю. Влияние процесса глобализации на формирование регионального образовательного пространства [Електронний ресурс] / А. Ю. Белогуров. – Режим доступа : <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulleten/page15.html> ; Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.; Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем / В. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 17–24.; Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у XX столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.; Проект Концепції сталого розвитку України (Схвалено на засіданні Національної Комісії сталого розвитку України у грудні 2000 р.). // Вісник НАН України. – 2007. – № 2. – С. 14–87.; Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.; Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія / Н.В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

³²⁴ Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у XX столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

³²⁵ Проект Концепції сталого розвитку України (Схвалено на засіданні Національної Комісії сталого розвитку України у грудні 2000 р.) // Вісник НАН України. – 2007. – № 2. – С. 14–87. – С. 18–23.

³²⁶ Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с. – С. 40–47.

2) демократичність регіональної системи освіти, тобто врахування в змісті освіти етнонаціонального компонента;

3) науковість системи освіти регіону, тобто розробку сучасних науково-теоретичних концепцій, у тому числі й таких, що відображають проблему міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

4) зв'язок освіти з національною культурою, тобто вивчення в навчальних закладах різного рівня національних мов, літератури, географії, краєзнавства, народознавства;

5) особливості провідних засобів педагогічної комунікації, тобто створення умов для реалізації системи педагогічної взаємодії на засадах діалогу і педагогічної підтримки;

6) дидактичне та методичне забезпечення системи освіти з урахуванням регіональних умов;

7) характеристика функціональних особливостей педагогів та учнів, тобто забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу в регіональних умовах;

8) кадрове забезпечення системи освіти регіону, тобто створення системи професійної педагогічної освіти основі впровадження інноваційних методів і форм навчання у педагогічних ВНЗ регіону;

9) характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки³²⁷.

Професійна підготовка майбутнього вчителя, без сумніву, пов'язана із сучасними соціально-економічними процесами в регіонах та у світі.

Аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів узагалі та психологічної зокрема свідчить про те, що вона нездатна повною мірою забезпечити ефективну діяльність випускників вищої школи у сучасних регіональних умовах, коли пріоритетними якостями вчителя постають творчість, ініціатива, гуманізм та високий професіоналізм.

Тому психолого-педагогічна наука має визначатися насамперед у стратегії вирішення найактуальніших проблем професійної

³²⁷ Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія / Н.В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с. – С. 16-18.

підготовки вчителя. До таких проблем слід віднести розробку науково обґрунтованої системи формування у студента ВНЗ професійно-творчих здібностей. Необхідність створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя вимагає докорінної перебудови навчального процесу у ВНЗ. Визнано, що основним шляхом перебудови вищої школи є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість викладача і студента, забезпечення самореалізації педагогів як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі. Для репродуктивної стратегії навчання характерною є домінування орієнтації на формуванні виконавчих, операційно-технічних професійних навичок, а не досягнення смислової сторони майбутньої діяльності; концентрація уваги більшості студентів переважно на сфері суто навчальних інтересів, певною мірою на сфері професійній; зниження особистісної значущості завдань професійного становлення майбутнього фахівця. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише викладач, студенти ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. У навчальному процесі переважає монолог викладача перед студентською аудиторією і майже не використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі викладач виступає носієм незаперечної істини, яку він передає студентам. Діалог за цих умов є лише формою (а не принципом) побудови навчального спілкування і застосовується як конкретний прийом навчання, що сприяє досягненню певних дидактичних цілей. Суб'єкт-об'єктна форма навчання побудована переважно на авторитарному характері взаємодії викладача і студента. Це може призвести до створення надмірної дистанції між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. У такій ситуації дуже важко налагодити колегіальний стиль спілкування, перетворити студентів на однодумців, співучасників творчого процесу.

Реалізація репродуктивної стратегії навчання, монологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти не дає можливості подолати накопичені негативні явища: формалізм у засвоєнні наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої

активності як викладачів, так і студентів, їх невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низька соціально-психологічна компетентність майбутніх учителів.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання. Одним із шляхів реалізації цієї стратегії навчання в університетах є організація навчального процесу на основі педагогічної співтворчості викладача і студента. До об'єктивних та суб'єктивних чинників успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів при викладанні психологічних дисциплін віднесено: оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів; введення елементів творчого тренінгу у вузівське навчання; проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань; переважне застосування педагогічних засобів непрямого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості; застосування групової форми навчання студентів; створення психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу; формування відповідної мотивації до співтворчості у партнерів зі спілкування; трансформація психологічної позиції викладача: перетворення його з носія інформації на консультанта й організатора процесу навчання; зміна орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство".

Підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю здійснюється в навчально-науковому інституті педагогіки та на соціально-психологічному факультеті за спеціальностями: "Психологія", "Практична психологія", "Музична педагогіка та виховання", "Початкове навчання", "Хореографія", "Початкове навчання та англійська мова". В основу освітньої діяльності покладено гуманістичну спрямованість освіти з пріоритетом загальнолюдських цінностей, формування національної свідомості майбутнього педагога, демократизацію системи навчання, надання студентам широких можливостей вибору дисциплін, спецкурсів та спецсемінарів при збереженні пріоритету основних дисциплін, забезпечення нерозривного зв'язку у вивченні загальнопедагогічних, психологічних та соціальних дисциплін, створення необхідних умов для оволодіння практичними навичками з обраної спеціальності.

Навчально-науковий інститут педагогіки має освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-кваліфікаційні програми та робочі навчальні плани і програми з усіх навчальних дисциплін за спеціальностями, які функціонують за освітньо-кваліфікаційними рівнями "бакалавр", "спеціаліст" і "магістр". У цих документах дотримано співвідношення навчального часу між циклами підготовки, наявна відповідність змісту підготовки державним вимогам і потребам ринку праці та особистості. В інституті розроблено інтегративні, варіативні навчальні плани, які враховують можливості випускників педагогічних училищ і коледжів отримувати на основі диплома молодшого спеціаліста напрямку 0101 "Педагогічна освіта" при відповідності спеціальності базову і повну вищу педагогічну освіту в скорочені терміни. Підготовка вчителів здійснюється на денній та заочній формах навчання як за кошти державного фінансування, так і на договірній основі, що відповідає особливостям і потребам Житомирської області.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів у навчально-науковому інституті педагогіки та інших факультетах університету забезпечується кафедрами педагогіки та дошкільного виховання і педагогічних інновацій. Соціально-педагогічний напрям підготовки, фахівців здійснює кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності.

Значну роботу здійснено викладачами цих кафедр щодо програмного забезпечення навчального процесу. До діючих програм з усіх навчальних дисциплін, затверджених МОН України, розроблено робочі програми та відповідне методичне забезпечення, в які систематично вносяться зміни і доповнення відповідно до сучасних вимог. Особлива увага звертається на вимоги щодо підготовки за рівневою системою освіти з метою досягнення відносної завершеності та одночасно наступності й послідовності підготовки фахівців.

Так, фахівцями кафедри педагогіки розроблено робочі програми для спеціальностей освітнього рівня "бакалавр" із загальної педагогіки, історії педагогіки, етнопедагогіки, а також для студентів магістратури з основ педагогіки вищої школи, методології та методів науково-педагогічного дослідження, методики викладання педагогіки тощо. Оскільки викладачі кафедри працюють на всіх факультетах університету, програми адаптовано до специфіки відповідних

спеціальностей. Освітній процес забезпечується викладачами високої кваліфікації (на кафедрі працює 5 докторів педагогічних наук та 16 кандидатів педагогічних наук).

Викладачами кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності також розроблені програми з дисциплін, що викладаються для соціальних педагогів. До читання лекцій залучаються досвідчені викладачі кафедри.

Викладачами кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій підготовлені й упроваджені в навчальний процес навчальні та робочі програми, курси лекцій та методичні рекомендації із самостійної роботи з основ педагогічної майстерності, технологій навчально-виховного процесу, менеджменту в освіті, літнього практикуму, дозвіллезнавства, дитячого та молодіжного руху в Україні, актуальних проблем педагогічної науки і практики, технологій соціального виховання, теорії і практики учнівського самоврядування і лідерства, методики вивчення валеології, основ безпеки життєдіяльності в початковій школі. До навчальних дисциплін створено базу даних методичного забезпечення на електронних носіях. Методичне забезпечення розроблено відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання. Плани практичних, семінарських і лабораторних занять розробляються і проводяться таким чином, щоб закріпити знання студентів і розвинути вміння і навички фахівця. Велика увага звертається на впровадження в навчальний процес сучасних технологій. Кафедрами здійснено перехід на роботу за модульно-рейтинговою та модульно-кредитною системами.

Особистісно зорієнтовані технології навчально-виховної роботи педагогічних кафедр спрямовані на формування в студентів мотивації до творчої професійної самореалізації. Широкого використання в процесі проведення аудиторних та позанавчальних занять у роботі викладачів зі студентами набули ділові ігри, моделювання сучасних педагогічних технологій, колективні творчі справи, тренінги, педагогічні аукціони, конкурси продуктивних ідей, підготовка і захист педагогічних проектів, творчі майстерні, мозкові штурми, форуми, конференції, конкурси педагогічної і вожатської майстерності. Використовуються і традиційні, перевірені часом такі форми роботи, як вікторини, круглі столи, дискусії, перегляд відеофільмів, сюжетні імпровізації, опорні сигнали, схеми, таблиці.

Продуктивним є проведення окремих занять у навчальних загальноосвітніх закладах Житомира, участь студентів у роботі науково-методичних лабораторій.

Швидкість і динаміка розвитку сучасної психолого-педагогічної науки і практики виховання й освіти в Україні вимагають постійного збагачення змісту аудиторних занять на основі теоретичного аналізу літературних джерел і узагальнення продуктивного педагогічного досвіду. Включення студентів у цей постійний процес актуалізації знань, умінь і навичок стало основою проведення різних форм індивідуально-самостійної роботи академічних груп. Як результат такої спільної праці на кафедрах накопичується методична бібліотека студентської пошукової діяльності: тематичні папки (методичні розробки виховних заходів, узагальнений досвід роботи педагогів-майстрів, класних керівників і вихователів груп продовженого дня, шкіл-інтернатів), дидактичне забезпечення практичних занять з педагогіки та історії педагогіки, CD-диски з презентаціями індивідуальних завдань, реферати і курсові роботи, наочний матеріал з педагогічної практики.

Поточний контроль знань студентів здійснюється у формі контрольних робіт, тестів, персональних та рольових занять, занять-диспутів тощо.

Належним чином у навчально-науковому Інституті педагогіки поставлена робота з розробки й проведення спецкурсів і спецсемінарів, які сприяють індивідуалізації навчальної діяльності, спрямовані на молододосліджені й суперечливі явища й факти педагогіки та соціальної педагогіки, а також організації виховної та соціально-педагогічної діяльності в школах. Спецкурси і спецсемінари готуються за тематикою, зорієнтованою на майбутню роботу студентів у навчально-виховних закладах. Серед них можна назвати такі: "Превентивна робота з неповнолітніми на основі методу "Рівний – рівному", "Методика роботи соціального педагога з обдарованими дітьми", "Соціально-педагогічні основи роботи з сім'єю", "Методика роботи з важковиховуваними дітьми". Планування спецкурсів і спецсемінарів ведеться так, що більшість із них може обиратися студентами за власними інтересами. До читання цих дисциплін залучаються творчі, освічені викладачі.

Логічним продовженням підготовки фахівця стає педагогічна та соціально-педагогічна практика студентів, під час якої студенти

можуть проводити педагогічні експерименти, які згодом стають практичним підґрунтям для написання дипломних робіт.

Випускники-бакалаври проходять практику в 5-8, а випускники-спеціалісти – в 9-11 класах провідних шкіл м. Житомира та Житомирської області. Розроблено програми проведення педагогічної практики, що передбачають систему роботи практиканта: розробка плану виховної роботи класного керівника, проведення та аналіз уроку і виховного заходу, написання характеристики учня, створення соціальної карти класу, індивідуальної карти проблемного учня, позакласної виховної роботи соціального спрямування з учнями, створення банку соціально-педагогічних ситуацій, проведення соціально-психологічних діагностик тощо. Перед початком практики проводяться настановчі конференції, де студенти знайомляться з програмою практики, отримують методичні рекомендації щодо проведення різних видів роботи. Після завершення – підсумкові конференції, на яких обговорюються звіти студентів про виконання програми, висловлюються пропозиції щодо поліпшення організації практики. Керівники практики сприяють упровадженню теоретичних знань студентів у практичній діяльності, скеровують свої зусилля на реалізацію творчих можливостей майбутніх учителів, формування у них професійних умінь та навичок, розвитку потреби постійного самовдосконалення.

Періодично оновлюється тематика курсових робіт з урахуванням регіональних соціокультурних особливостей; студентам пропонуються для виконання актуальні теми дипломних робіт різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Нерідко курсові роботи стають основою для написання дипломних та магістерських робіт, тематика яких не тільки затверджується на засіданнях педагогічних кафедр, а й стає предметом обговорення на раді факультету, навчально-наукових інститутів.

Важливим елементом навчально-виховної роботи кафедри педагогіки є позанавчальна виховна діяльність, в організації й здійсненні якої провідне місце належить самим студентам. В університеті традиційним стало проведення низки заходів, організація яких здійснюється за методикою колективних творчих справ. Серед них можна виділити щорічне "Свято квітів" та виставку-ярмарок "Своїми руками", конкурси наукових проектів та "Аукціон педагогічних ідей" тощо.

Підготовка та проведення таких заходів здійснюється у кілька етапів, при цьому студентам надається можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів, художників-оформлювачів, постановників танців та інсценізацій, дослідників, фото- та кіно кореспондентів, журналістів, учнів, учителів тощо. Всі ці заходи передбачають не лише демонстрацію виробів, створених студентами, а й тематичний захист виставлених експонатів, під час якого студенти виявляють свої творчі здібності, таланти, обдарування. Завжди цікаво і пізнавально відбувається конкурс-мандрівка "У країну дитинства" в навчально-науковому інституті педагогіки. Загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості стали традиційними, і факультети намагаються представити різноманітні творчі проекти майбутніх учителів, які відрізняються неординарністю, фантазією, яскравою уявою.

Постійно вдосконалюються дидактичні засоби, які застосовують викладачі педагогічних кафедр і до створення яких залучаються майбутні вчителі. Варто виділити розробку та створення опорних логічних схем занять, широке використання наочного матеріалу, розробку комп'ютерних презентацій, створення відеороликів творчих завдань, глибоке вивчення класичної педагогічної спадщини та актуалізація її ідей в сучасних умовах.

Кафедра загальної, вікової та педагогічної психології протягом свого існування приділяє значну увагу пошуку ефективних шляхів підвищення психологічної підготовки студентів – майбутніх педагогів – до вчительської діяльності через вивчення базових психологічних курсів, таких, як загальна психологія, вікова, педагогічна, соціальна психологія, патопсихологія, психодіагностика. Вивчаються можливості використання навчальних дисциплін психологічного циклу для формування творчої особистості майбутнього педагога. Глибокий аналіз навчальних програм, підручників, посібників дозволив визначити оптимальний обсяг знань, умінь і навичок майбутніх педагогів, засвоєння яких має забезпечити високий рівень їхньої готовності до професійної діяльності. Виявляються потенційні можливості як традиційних форм вузівського навчального процесу, так і нових педагогічних технологій та інноваційних методів навчання. Результати досліджень відображаються викладачами кафедри у наукових публікаціях та впроваджуються у педагогічну практику.

Аналіз результатів викладання психологічних дисциплін дозволяють стверджувати, що вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студентів, спрямованої на забезпечення належної професійної підготовки майбутніх педагогів, є організація вузівського навчання на основі діалогу. Психологічною наукою вже доведено, що діалог – це основа творчого мислення, що постає як провідний системоутворювальний компонент творчого мислення. На думку дослідників у сфері психології, діалог є вирішальною умовою спільної співтворчості суб'єктів освіти та характерною ознакою нового педагогічного мислення. Діалог вважається найприроднішою формою стосунків викладача зі студентами, що перетворює партнерів по спілкуванню на творчу діаду, груповий об'єкт творчості. Це найбільш демократична форма проведення занять, оптимальний шлях до постійної підтримки зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації.

Для реалізації вирішальної умови успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів – діалогового навчання – при викладанні перелічених вище базових психологічних дисциплін використовуються елементи творчого тренінгу. Творчий тренінг включає в себе систему впливу на творчу діяльність особистості й разом з тим стимулює окремі етапи творчого вирішення задачі.

Введення у процес навчання елементів творчого тренінгу (методів оптимізації колективної творчості: різних модифікацій методу "мозкової атаки", евристичних питань, синектики, творчих рольових ігор) дає змогу стимулювати окремі етапи творчого вирішення поставлених завдань і сприяти розвитку творчого мислення студентів, що досягається в умовах сприятливої психологічної атмосфери засобами спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Однією з форм організації діалогового навчання є лекції, на яких створюються проблемні ситуації, висувуються гіпотези щодо їх розв'язання, здійснюється постійні наукові розвідки. Студенти можуть також спробувати себе у ролі співлектора у процесі викладання, на так званій "лекції удвох", що відбувається у вигляді спільно-послідовного викладу думок викладача і його співлектора-студента.

На семінарських заняттях діалогове навчання, що має проблемний характер, також сприяє підвищенню творчої активності студентів. Основним засобом проблематизації змістової сторони лабораторних та семінарських занять є використання творчих навчально-професійних задач (де відтворюються реальні змістові протиріччя педагогічної діяльності та реальні ситуації). Різними засобами заохочується самостійна постановка студентами запитань. На семінарських заняттях реалізуються такі рівні діалогової залученості:

- 1) полемічне спілкування (організація групових дискусій);
- 2) ділове спілкування односторонців (організація творчих рольових ігор та використання методів оптимізації спільної творчості).

Важливими є провідні мотиви діяльності партнерів по спілкуванню. Проведене анкетування студентів і викладачів університету засвідчило, що студентам властиві прагнення реалізувати надії, з якими вони прийшли до навчального закладу; потреба у самовдосконаленні; бажання добре підготуватися до обраної професії; інтерес до пошукової діяльності; намагання реалізувати свій творчий потенціал у навчальному процесі; прагнення брати безпосередню участь у вирішенні важливих та актуальних виховних і навчальних проблем.

Викладача до співпраці спонукають професійні мотиви: прагнення до творчості, інтерес до нового; потреба у співробітництві на основі емоційно-значущих контактів зі студентами; прагнення підготувати висококваліфікованих, творчо працюючих спеціалістів тощо.

Теоретичний аналіз курсу психологічних дисциплін в університеті дозволив визначити місце та можливості введення нових тем, питань, спецсемінарів, пов'язаних з психологією педагогічної творчості. З метою розвитку професійно-творчих здібностей майбутніх педагогів використовується соціально-психологічний тренінг. Уміння встановити емоційний контакт, організувати простір спілкування, ідентифікувати емоційний стан за експресивними характеристиками поведінки, створити комфортний "клімат спілкування", вислухати та зрозуміти співрозмовника, вирішити проблемні та конфліктні ситуації – такі провідні вміння та навички, необхідні вчителю як представнику професій типу "людина-людина".

Група активного соціально-психологічного навчання дає майбутнім учителям можливість усвідомити власні стабілізовані тенденції поведінки, що, незалежно від плинності ситуацій, породжують труднощі в адаптації та спілкуванні з іншими людьми. Усвідомлення цих тенденцій дає можливість відкрити приховані для нового досвіду зони особистості і водночас осмислити труднощі у проблемах адаптації та спілкування, які час від часу виникають. Це допомагає внести відповідні корекції у власну поведінку з метою її вдосконалення.

У майбутніх учителів необхідно розвивати науковий світогляд, тобто формувати не лише систему уявлень про загальні принципи й основи буття, але й здатність виявляти й осмислювати причинно-наслідкові зв'язки педагогічних явищ та процесів; уміти здійснювати їх об'єктивний аналіз та використовувати набуті знання в творчо-перетворювальній діяльності. Важливе значення для майбутнього педагога має усвідомлення себе суб'єктом культурно-історичного та власного розвитку, несуперечливість образу "Я", наявність самоповаги, почуття гідності, адекватної самооцінки і на цій основі розвивати високий рівень домагань, вимогливість до себе, самостійність, почуття відповідальності за власні вчинки і майбутню діяльність, які б персоналізувались в особистості учня.

На кафедрі дошкільного виховання та інноваційних технологій працює науково-методичний семінар для викладачів ВНЗ, учителів і студентів, батьківської громадськості з актуальних проблем теорії і практики виховання. Кафедра підписала та плідно реалізує договір про спільну науково-педагогічну діяльність із Львівським науково-практичним центром професійно-технічної освіти НАПН України, Українським дитячим центром "Молода гвардія".

Національною радою дитячих організацій України, кафедрою управління закладами освіти та впровадження нових педагогічних технологій Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також міським відділом освіти, методичними об'єднаннями класних керівників, вихователів груп продовженого дня загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів, педагогів-організаторів, заступників директорів шкіл з виховної роботи, де студенти знайомляться з кращим досвідом виховної діяльності.

На кафедрі під науковим керівництвом викладачів працюють наукові студентські проблемні групи, педагогічний гурток,

студентський педагогічний клуб "Пошук", дві науково-методичні та соціологічна лабораторії. Науково-експериментальною базою лабораторії "Інноваційні соціально-педагогічні технології виховного процесу" довгий час був Міжнародний дитячий центр "Артек"; нині – Український дитячий центр "Молода гвардія". Завдання лабораторії: науково-теоретичне обґрунтування, проектування та впровадження інноваційних технологій виховного процесу в літньому оздоровчому таборі, засвоєння студентами передових педагогічних технологій організації літнього відпочинку дітей. На базі університету протягом навчального року працює школа педагога-організатора, кращі випускники якої за конкурсним відбором влітку працюють у Всеукраїнських педагогічних загонах.

Таким чином, реалізація схарактеризованих вище об'єктивних і суб'єктивних чинників організації педагогічної співтворчості викладача і студентів університету у контексті регіональних особливостей у процесі навчання сприяє формуванню творчої особистості майбутнього педагога.

2.6. ІННОВАЦІЙНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ У ТВОРЧІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.6.1. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія

Стрімкі цивілізаційні процеси, що відбуваються в останні десятиліття, пов'язані з формуванням постіндустріального суспільства. Сучасне суспільство потребує новий тип особистості – творчої, цілеспрямованої, здатної адаптуватися до змінних умов і такої, що може успішно вирішувати професійні й особистісні проблеми. Тому значно актуалізувалася проблема творчості і, педагогічної зокрема.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні тлумачення творчості. Л.С. Виготський розглядав творчість як створення чогось нового. С.Л. Рубінштейн визначав творчість як діяльність, що створює дещо нове, оригінальне, що потім стає надбанням історії. А.М. Матюшкін виділяв два види активності: адаптивну і творчу. Завданням творчої активності є зміни існуючого порядку, створення нових підходів. А.В. Брушлинський, О.К. Тихомиров у творчості виділяє такі показники як відкриття незвіданого, подолання стереотипів і шаблонів.

А. Маслоу вважав, що справжня творчість проявляється у людини у повсякденному реальному житті, коженденному виборі життєвих ситуацій, у різних формах самовираження. Для особистості, що прагне до творчості, на думку Я.А. Пономарева, притаманні оригінальність, ініціативність, висока саморегуляція, велика працелюбність. З погляду вченого, визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності. Б.Г. Ананьєв серед якостей творчої особистості особливо виділяв глибину й гостроту думки, незвичайність постановки питання і його вирішення, інтелектуальну ініціативу. П. Торанс загальним для творчої особистості визначав потребу розвиватися і потребу у постійному зростанні.

Отже, творчість – діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, що мають об'єктивну або суб'єктивну значимість. Педагогічна творчість, зрозуміло, відноситься до духовних цінностей. Відомі

вітчизняні науковці (І.А. Зязюн, Є.С. Барбіна, Н.В. Кічук, В.А. Семіченко, С.О. Сисоєва та ін.) дослідили різні аспекти проблеми педагогічної творчості: сутність феномену, особливості, умови, що впливають на її розвиток³²⁸.

Проаналізуємо особливості педагогічної творчості, що пов'язана з характером процесу та його результатом – зростаючою особистістю.

На основі аналізу наукових педагогічних праць розглянемо досліджуване поняття. Педагогічна творчість – це педагогічна діяльність, яка відрізняється, новизною й оригінальністю і передбачає співтворення (формування, виховання) творчої особистості, що характеризується неповторністю, унікальністю. У педагогіці слід розрізняти педагогічну діяльність і наукову творчість, яка насамперед передбачає відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє вирішенню проблем сучасної школи, прогнозуванню тенденцій її розвитку.

Творчість у практичній діяльності доволі різноманітна. Наприклад, новизна у цьому виді діяльності може проявлятися: у нестандартних підходах до вирішення проблем; у розробці нових форм, прийомів, засобів та їх оригінальному поєднанні; в ефективному застосуванні набутого досвіду у нових умовах, в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; у вдалій імпровізації на основі як точного знання і компетентного аналізу, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні бачити "віяло варіантів" вирішення однієї і тієї ж проблеми; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії тощо.

Вищим рівнем творчості у практичній діяльності є створення принципово нових, високоефективних систем навчання, виховання та розвитку учнів.

Специфіка педагогічної творчості: пов'язана з характером процесу та його результатом – зростаючою особистістю, що знаходиться у процесі становлення. Виділимо особливості педагогічної творчості: вона жорстко лімітована, спресована у часі.

³²⁸ Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

Педагог не може чекати, поки його "осяє", він має знайти оптимальну методику наступного заняття сьогодні, а нерідко прийняти нове рішення на самому занятті, якщо склалася непередбачувана ситуація. За словами А.С. Макаренка, виникає нагальна потреба у мобільному аналізі і негайній дії. Проте результат педагогічної творчості виникає далеко не відразу, вона має визріти.

Педагогічна творчість – це завжди співтворчість, яка завжди пов'язана з творчістю самого педагогічного колективу і кожного учня. Самі учні складні, динамічні, неповторні. Дійовий засіб сьогодні може втратити привабливість завтра. Важливо відзначити публічність педагогічної творчості, яка здійснюється у навчально-виховному процесі, у спільній діяльності з колегами. Останнє вимагає від педагога вміння управляти своїм психічним станом, викликати у себе і в учнів творче натхнення.

Специфічним у педагогічній творчості є й її "інструмент" – особистість педагога-творця. Специфічним є сам процес як взаємотворчість партнерів, і результат – знання, вміння, навички, здібності, почуття, ідеали.

Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, який відображає ступінь реалізації ним своїх можливостей досягнувши поставлених цілей. Саме тому творчий характер педагогічної діяльності є її найважливішою об'єктивною характеристикою. Вона обумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу і розв'язання задач, що виникають.

Відомо, що розвиток свідомості і творчих параметрів людини здійснюється на шляху від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності і лише потім до її творчого перетворення. Рівною мірою це відноситься і до еволюції свідомості і діяльності педагога. Нині твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало тривіальним. Проте не менш відомо, що як у некваліфіковану, традиційну, в нетворчу працю працівник може внести елемент творчості, так і, навпаки, педагогічну діяльність можна будувати за шаблоном, позбавивши її творчого початку.

Творчість – це діяльність, яка породжує щось нове, чого раніше не було, на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів. Творчість має різні рівні. Для

одного рівня творчості характерне використання вже існуючих знань і розширення сфери їх застосування; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід, що змінює звичний погляд на об'єкт або галузь знань.

Виділимо ознаки, що характеризують педагогічну творчість як цілісний процес:

- наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання;
- соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства й особистості;
- наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
- наявність суб'єктивних (особистісних) передумов творчості;
- новизна й оригінальність процесу або результату³²⁹.

Проаналізуємо особливості творчої природи праці педагога. Якщо з названих ознак усвідомлено виключити хоч би одну, то творча діяльність або не відбудеться, або її не можна буде назвати творчою.

Педагогічна діяльність – це процес постійної творчості. Але на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Зазвичай, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, вона виступає лише засобом для отримання якомога найкращого за даних умов результату.

Творчість обумовлюється потенціалом особистості педагога, сформованим на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і спеціальних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи, вдосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, досвід переконує, що

³²⁹ Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества: научное издание / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.; Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 606 с.

творчість притаманна тільки тим, для кого характерне ціннісне відношення до праці, хто прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів³³⁰.

Нерідко характеризуючи творчу природу праці педагога виходять з положення: педагогічна праця надає перевагу розумовій, а розумова – означає творчу працю, однак її не можна прямо ототожнювати з творчою. Без спеціальної підготовки, знань, що є відображенням узагальненого соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, педагогічною творчістю, окрім як на рівні проб і помилок, назвати її неможливо. Тільки ерудований і такий, що має спеціальну підготовку, педагог здатний знайти нові, оригінальні, шляхи і способи вирішення проблеми шляхом творчої уяви й уявного експерименту.

Творчою можна вважати особистість, значущою характеристикою якої є здатність перетворювати здійснювану діяльність на творчий процес. У літературі виділяють певні типи творчої особистості. Різні автори виокремлюють такі ознаки: здатність особистості помічати і формулювати альтернативи, ставити під сумнів, на перший погляд, очевидне, уникати поверхневих формулювань; уміння вникнути в проблему і водночас відійти від реальності, побачити перспективу.

Викликає інтерес типологія творчої особистості, запропонована В.І. Андрєєвим, яка може бути поширена і на педагогів³³¹.

Теоретик-логік – це тип творчої особистості, для якого характерна здатність до логічних, широким узагальнень, до класифікації і систематики інформації. Люди цього типу чітко планують свою творчу роботу, широко використовують уже відомі методи наукових досліджень. Для такого типу творчої особистості характерні велика обізнаність та ерудиція. Спираючись на відомі теоретичні концепції, вони продовжують їх розвивати. Все, над чим

³³⁰ Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

³³¹ Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества: научное издание / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.

вони починають працювати, прагнуть довести до логічного кінця, підкріплюючи свої обґрунтування посиленнями на численні джерела.

Теоретик-інтуїтивіст характеризується високорозвиненою здатністю до генерування нових, оригінальних ідей, люди такого типу творчих здібностей – творці нових наукових концепцій, шкіл і напрямів. Вони не бояться протиставити свої ідеї загальноприйнятим, володіють виключно фантазією й уявою.

Практик (експериментатор) завжди прагне свої нові оригінальні гіпотези перевірити експериментально. У людей цього типу завжди виражений великий інтерес і розвинені здібності до практичних напрацювань.

Організатор як тип творчої особистості володіє високим рівнем розвитку здібностей до організації інших, колективу для розробки і виконання нових ідей. Під керівництвом таких людей створюються оригінальні наукові школи і творчі колективи. Людей цього типа відрізняють високий рівень енергії та комунікабельність. Ініціатор характеризується ініціативністю, енергійністю, особливо на початкових стадіях вирішення нових творчих задач. Але, як правило, він швидко остигає або переключається на вирішення інших творчих задач.

Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності і охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Проте творчий підхід до педагогічної діяльності передбачає врахування ряду умов:

- тимчасова спресованість творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу;
- пов'язаність творчості педагога з творчістю учнів й інших педагогів;
- відсроченість результату і необхідність його прогнозування;
- атмосфера публічного виступу;
- необхідність постійного співвідношення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.

У сучасній літературі педагогічна творчість розуміється як процес вирішення педагогічних задач у змінних обставинах. Педагог, так само як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату відповідно до початкових даних; аналіз

наявних засобів, необхідних для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; їх оцінка; формулювання нових задач.

Творчий характер педагогічної діяльності неможливо звести тільки до вирішення педагогічних задач, проте розв'язання спеціально підібраних задач, спрямованих на розвиток творчого мислення, є найважливішою умовою розвитку цілісного творчого потенціалу особистості педагога.

Нерідко сферу прояву творчості педагога мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних задач. Проте творчість педагога не меншою мірою виявляється і при розв'язанні комунікативних задач, які постають своєрідним фоном і підґрунтям педагогічної діяльності. В особистісній сфері педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів професіонального зростання і побудови програми самовдосконалення.

Педагогічну творчість можна умовно поділити на відкриття, винаходи і вдосконалення і відповідно вести мову про три рівня творчості.

Найбільш масштабні і новаторські педагогічні рішення – це відкриття, оскільки вони дозволяють побачити нові можливості вдосконалення як самої діяльності, так і включеної в неї людини. Відкриття пов'язані з висуванням нових педагогічних ідей та їх утіленням у конкретну систему навчально-виховної роботи. До таких нових ідей відносимо: методику виховання у колективі А.С. Макаренка, виховну систем В.О. Сухомлинського, школу-комплекс М.П. Щетініна. Другий рівень педагогічної творчості пов'язаний з перетвореннями, конструюванням окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання і виховання. Результати цього рівня творчої діяльності можна умовно назвати педагогічними винаходами. Створення "зведених" загонів, технологія паралельного педагогічного впливу, метод "вибуху" у А.С. Макаренка, "магнітофонне і тихе опитування", уроки відкритих думок у В.Ф. Шаталова, використання коментованого управління у досвіді С.М. Лисенкової, синтезовані уроки творчості, проектування

процесів навчання І.П. Волкова – все це приклади педагогічних винаходів³³².

Нарешті третій рівень творчості – це вдосконалення, тобто частіше всього модернізація та адаптація до конкретних умов вже відомих методів і засобів навчання і виховання. Наприклад, використання питань-проблем або використання принципу рольової участі школярів у досвіді вчителя літератури Є.М. Ільїна, упровадження у процес навчання курсу фізики елементів театралізації у М.М. Палтишева, створення Пархомівського музею "Радуга" на Харківщині А.Ф. Луньова та ін. Цей раціоналізаторський рівень педагогічної творчості – результат прояву педагогічної майстерності вчителя. Вивчення новаторського педагогічного досвіду дає можливість стимулювати інтерес педагогів до творчої діяльності. Про це свідчить досвід учителів-майстрів Житомирської області, які успішно застосовують досвід відомих педагогів у своїй практичній діяльності, і самі прагнуть конструювати окремі елементи педагогічних систем, створюють авторські програми, навчальні посібники, розвивальні засоби та методи навчання і виховання³³³.

Таким чином, велике значення набуває дослідження передумов, що сприяють підвищенню творчої активності педагога, пошуку нових шляхів розвитку творчого ставлення до реальної педагогічної дійсності, безперервній самоосвіті і самовихованню вчителя. Запровадження активних форм та методів у процес навчання також стимулює розвиток творчості, ініціативи і самостійності учнів.

³³² Волков И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процесса обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.; Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. / Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – Изд. 2-е., исправ. и доп. – К.: Рад. шк., Т. 3. – 592 с.; Сухомлинский В.О. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад. школа, 1985. – 557 с.; Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.; Щетинин М.П. Объять необъятное: записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

³³³ Окрилені творчістю: скарбниця педагогічного досвіду освітян Житомирської області. – Житомир, 2000. – 220 с.

2.6.2. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: проблеми та шляхи вирішення

Сучасна українська освіта характеризується зміною пріоритетів у змісті навчання та виховання. Ці зміни зумовлені новим соціальним запитом і відповідно передбачають модернізацію цілей, змісту та результатів навчання, в центрі яких постає особистість, здатна до творчості, мобільна, відповідальна за свою діяльність, умотивована до неперервної освіти й самовдосконалення. Зміна ролі освіти в суспільстві спричинила поширення інноваційних процесів у вищій та середній освіті. Із соціально пасивної, репродуктивної, що здійснювалась за традиційними схемами, освіта набуває характер соціально активної, творчої, спрямованої на розвиток особистості майбутнього фахівця. Нині освіта потребує висококваліфікованих творчих учителів, тому основним напрямом професійної школи є підготовка вчителів, здатних до інноваційної діяльності.

У березні 2010 року була схвалена нова європейська стратегія економічного розвитку на найближчі 10 років – "Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного росту". Серед п'яти основних напрямів діяльності, якими варто керуватися європейським державам, Європейська Комісія пропонує: зайнятість; дослідження та інновації; освіту. Розумне зростання означає посилення взаємодії наукових знань, досліджень та інновацій з економічним зростанням і розвитком ЄС. Цей фактор зміцнення економіки включає в себе підвищення якості освіти, підвищення якості проведення досліджень, підтримку поширення інноваційних технологій і знань по всьому ЄС, збільшуючи доступ до інформації та технологіям спілкування, а також гарантуючи, що інноваційні технології будуть використовуватися з метою досягнення глобальних соціальних цілей.

У межах пріоритетного напрямку діяльності – "Інноваційний Союз" ставиться завдання – перенацілити дослідження, розробки та інновації на сьогоднішні основні проблеми суспільства. На рівні ЄС Європейська Комісія буде працювати в наступних напрямках: посилювати взаємодію освіти, бізнесу, досліджень та інновацій, підтримувати нещодавно створені компанії з розробки інноваційних технологій.

На національному рівні, серед інших, планується: реформувати національну та регіональну системи досліджень, передбачити подальшу розробку наукових проектів та інновацій, впровадити спільне

створення програм; гарантувати поширення технологій по всьому ЄС та достатню підтримку випускників наукових, математичних та інженерних факультетів; змінити навчальний план шкільних занять відповідно до принципів розвитку творчих здібностей, інновацій та підприємництва; зробити пріоритетним розвиток наукових знань, використовуючи податкові важелі та інші фінансові інструменти для збільшення інвестування досліджень, творчих розробок та інновацій

У межах "Руху молоді" ставиться мета – підвищення міжнародної привабливості європейської вищої освіти та якості освіти і навчання на всіх рівнях в ЄС, поєднуючи разом досконалість і рівність, за допомогою надання молоді можливості пересування в межах ЄС, поліпшення ситуації у сфері зайнятості молодих фахівців.

Передбачено: впровадити і зміцнювати програми ЄС у сферах свободи пересування, навчання в університетах, досліджень і прив'язувати ці програми до національних програм та можливостям держав-членів; проводити план модернізації вищої освіти (навчальний план, фінансування й управління); підтримувати розвиток неформального навчання; поліпшити показники в сфері освіти в кожному сегменті (дошкільна, початкова, середня, професійна та вища освіта); збільшити відкритість і доступність освітніх систем за допомогою створення національних кваліфікаційних стандартів.

Ці стратегічні положення щодо інноваційної діяльності, якості освіти слід урахувувати і в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Визначену проблему можна віднести до міждисциплінарних, оскільки над її розробкою працюють філософи, соціологи, педагоги, психологи та ін. Отже, виникає потреба у підготовці сучасного фахівця здатного до інноваційної діяльності. Проблеми інноваційного навчання стали предметом дослідження таких учених як І.М. Дичківська, І.І.Коновальчук, О. Остапчук, О.І. Пометун, С.О. Сисоєва, В.О.Сластьонін, В.І. Слободчиков та ін.³³⁴.

³³⁴ Сисоєва С. О. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості / Сисоєва С. О. // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 1999. – С.193-195.; Сластєнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластєнин, Л.С. Подымова. – М. : ИЧП "Изд-во Магистр", 1997. – 308 с.; Сластенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах // Известия РАО. – 2000. – № 3. – С. 73-79.; Слободчиков В. И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания) / Слободчиков В. И. – Киров, 2003. – 112 с.; Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования / Слободчиков В. И. // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С.4-18.

Проаналізуємо проблему підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності та окреслимо основні шляхи її вирішення.

Виникнення та поширення новацій у сучасній системі загальної освіти обумовлюється й низкою інших об'єктивних чинників: появою державних стандартів освіти; профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу; концепцією національного виховання дітей та молоді; авторськими навчальними програмами, підручниками, посібниками, виховними та управлінськими системами й технологіями; варіативними системами навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована тощо); методами проектування та моделювання життєтворчості особистості, діалоговою формою спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу; рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень учнів; модернізацією змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти; варіативними моделями структури управління; появою авторських закладів освіти тощо³³⁵.

Визначимо пріоритетні завдання вищої професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах. Це, насамперед: збереження та розвиток: вітчизняних наукових шкіл, центром яких постають провідні університети країни; базових педагогічних цінностей, класичної освіти, заснованої на фундаментальному знанні національної і світової науки; класичної педагогічної літератури, що ґрунтується на фундаментальному знанні національної і світової педагогічної літератури; крім того – розвиток інтелектуального й творчого потенціалу майбутніх педагогів шляхом включення їх у науково-дослідницьку діяльність; створення в педагогічному ВНЗ інноваційного середовища з метою підготовки вчителя до творчої інноваційної педагогічної діяльності.

Процес засвоєння нових ідей, інновацій у сфері педагогіки, на думку Е. Роджерса, є складним багатоетапним мисленнєвим процесом прийняття рішення, який має тривалий термін від першого знайомства людини з інновацією до її кінцевого сприйняття. У процесі засвоєння нових ідей відбувається оцінювання значення і наслідків прийняття рішення. Учений поділяє цей процес на певні етапи.

³³⁵ Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / Уруський В. І. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.

Етап ознайомлення майбутнього педагога з інновацією: студент уперше знайомиться з поняттям "інновація", але ще не готовий до отримання додаткової інформації; *етап зацікавленості*: (студент проявляє зацікавленість до інновації і починає шукати додаткову відповідну інформацію). Основне завдання на цьому етапі – отримати якомога більше відомостей про інновацію. Інтерес спонукає до активного пошуку інформації, а конкретні ситуації будуть визначати напрям пошуку та її подальшу інтерпретацію.

Етап оцінювання: майбутній педагог вирішує, чи доцільно апробувати цю інновацію під час вивчення тієї чи іншої теми, розділу, дисципліни. Якщо, на його думку, позитивні ознаки інновації переважають негативні – варто апробувати цю інновацію. Найчастіше на цьому етапі починаються пошуки спеціалізованої інформації (поради, консультації, методичні рекомендації).

Етап апробації: на цьому етапі апробують інновацію у відносно невеликих масштабах з метою вирішення питання про її застосування та розв'язання проблем у конкретній ситуації. Завдання цього етапу – визначити важливість і значимість інновації, тоді як на попередньому етапі людина тільки подумки програвала певну ситуацію впровадження інновації. Продовжуються пошуки спеціалізованої інформації щодо найкращих методів використання інновацій. Результатом може бути як безумовне сприйняття інновації, так і відмова від неї;

Етап кінцевого (підсумкового) сприйняття: на цьому етапі приймається остаточне рішення щодо сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття рішення про застосування інновації у майбутній діяльності³³⁶.

З погляду словацьких учених, підготовка до інноваційної діяльності має забезпечувати: гармонійне поєднання теоретичної та практичної підготовки з профільних предметів; можливості для створення студентами власної індивідуальної концепції навчання; оволодіння майбутніми вчителями вмінням працювати зі змістом освіти, який може змінюватися відповідно до нових вимог; реальне, гуманістичне розуміння освіти майбутніми педагогами; формування вміння студентів пов'язувати навчання з емоційною сферою учнів; готовність студентів до гнучкого підходу до роботи; повагу й розвиток плюралістичних

³³⁶ Petlak E., Pokrivcakova S. On the need of innovation in teacher training // The New Educational Review. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek, 2005. Vol. 5. №1 (5).

підходів до сприйняття нового змісту; усвідомлення нових цінностей виховання (розвиток і поглиблення демократії та гуманізму, вільний розвиток особистості, повага до прав людини тощо); уміння не лише відтворювати завдання та цілі впливу шкільної освіти, а й знати і враховувати її різні аспекти.

І.М. Дичківська визначає стан готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності як "особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії"³³⁷

Цим обумовлена необхідність індивідуально-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, його індивідуальних здібностей і професійно значущих якостей у період навчання у ВНЗ. Отже, педагогічна практика висуває такі вимоги: професійна підготовка вчителя у сучасних вищих навчальних закладах має бути орієнтована на відтворення потенційних можливостей особистості, її творчої основи, необхідної для ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Досягнення цієї мети потребує змінити загальний підхід до професійної підготовки вчителя, надати йому особистісно-орієнтований характер. Тобто зробити його таким, що передбачає розвиток індивідуальних здібностей, творчого потенціалу, професійно значущих якостей особистості й особливостей майбутнього вчителя.

Вочевидь, що підготовка вчителя такого рівня неможлива без використання в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій та ІКТ. Визначимо пріоритетні шляхи підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності:

- індивідуалізація процесу навчання та розвиток творчого потенціалу студентів;
- розвиток гнучкості мислення, здатності орієнтуватися в нових програмах та інноваційних технологіях, методах і прийомах педагогічної діяльності;

³³⁷ Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів професійної діяльності майбутніх педагогів у контексті інноваційного навчання / І. М. Дичківська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 3 / Редкол: І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – С. 327-331.

- розвиток здібності до роботи, побудованої на засадах педагогіки співробітництва;
- формування інтегративного підходу до викладання предметів педагогічного циклу;
- формування у студентів уявлення про можливості роботи з науково-педагогічною літературою з використанням ресурсів мережі Інтернет;
- формування вмінь і навичок роботи з електронними бібліографічними базами даних;
- розширення та поглиблення знань у сфері роботи з різними джерелами інформації.

При цьому слід урахувати й проблеми у процесі навчання у загальноосвітніх закладах: формалізм у знаннях учнів, недостатня сформованість практичних умінь і навичок, низький інтерес до пізнання. На думку педагогів-практиків, все це потребує модернізації, кардинальних змін у технології навчання, реалізації сучасного підходу до процесу пізнання в комунікативно-діяльнісному аспектах.

Саме тому у ВНЗ перевага надається інтерактивному навчанню, що передбачає моделювання професійно орієнтованих педагогічних ситуацій, використання рольових ігор. Інтерактивне навчання сприяє ефективному формуванню духовно-моральних цінностей особистості, розвитку вмінь та навичок, створенню сприятливої атмосфери співробітництва. У процес професійно-педагогічної підготовки вчителя активно впроваджуються як традиційні форми і методи (проблемні лекції, лекції з обговоренням конкретних ситуацій, лекції з використанням техніки зворотного зв'язку, семінарські та практичні заняття та ін.), так і різноманітні види інноваційного навчання: методи мозкового штурму, кейс-методи, робота в міні групах, заняття-конференції, конкурси педагогічних творів, методи моделювання навчальних форм навчання і виховних заходів, метод проектів, дискусії "Інновації – запорука успіху і конкурентноздатності", "Роль інновацій у підвищенні якості знань учнів" та ін. Такі засоби навчання стимулюють розвиток у майбутніх учителів педагогічного мислення, творчого підходу до вирішення освітньо-виховних проблем, здатності до інноваційної діяльності.

Перспективами подальших досліджень є: розроблення педагогічних субдисциплін, які вміщують інноваційні технології навчання та передбачають цілеспрямоване використання навчально-методичного

супроводу окреслених дисциплін, яке сприятиме подальшому розвитку інноваційної культури майбутніх учителів; організація самоосвітньої діяльності викладачів ВНЗ з питань інноваційної освіти.

2.6.3. Педагогічні здібності вчителя як передумова ефективного дослідницького навчання

Модернізація системи освіти в Україні потребує підготовки нової генерації педагогів, здатних формувати працелюбну, відповідальну, творчу особистість. Результативність професійної діяльності вчителя багато в чому обумовлена розвиненими педагогічними здібностями. Проблемі здібностей присвячена значна кількість наукових праць (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Левітов, Б.Ф. Ломов, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов та ін.). Класичним стало визначення здібностей, запропоноване Б. М. Тепловим і пізніше майже повністю прийняте Н.С. Лейтесом³³⁸. Здібності тлумачаться ними як індивідуальні властивості особистості, які виступають умовою успішного виконання одного або декількох видів діяльності.

Б. М. Теплов підкреслював, що при визначенні основних понять вчення про обдарованість необхідно виходити з поняття "здібність". Він виділяв три ознаки, які характеризують це поняття³³⁹. По-перше, під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання певного виду діяльності або багатьох видів діяльності. По-третє, поняття "здібність" не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже набуті людиною. Нерідко буває, що педагог не задоволений роботою якогось учня, хоча цей останній виявляє кращі знання порівняно з іншими учнями. Свою незадоволеність педагог мотивує тим, що цей учень працює не на належному рівні, "зважаючи на його здібності". Він міг би мати значно вищий рівень знань. Наприклад, коли на керівну посаду висувають молодого педагога, який ще не має достатнього досвіду роботи, то таке висування мотивують його "організаторськими здібностями", припускаючи, що, хоча він, можливо, і немає ще необхідних навичок і

³³⁸ Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971 – 279 с.

³³⁹ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с. – С. 9-20.

вмінь, проте завдяки своїм здібностям він зможе швидко й успішно набуті необхідні вміння і навички.

На ці особливості наголошував й Б.М. Теплов, який зазначав, що в житті під здібностями зазвичай розуміють такі індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних навичок, умінь або знань, але які можуть пояснювати легкість і швидкість набуття цих знань і навичок. Здібності він визначає як "індивідуально-психологічні особливості людини", які по суті не можуть бути природженими. Тобто йдеться про задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку³⁴⁰. Важливо лише твердо підкреслити, що у всіх випадках розуміється природженість не самих здібностей, а задатків, що лежать в їх основі.

Учений підкреслював, що здібності є поняття динамічне й існує тільки в русі, тільки в розвитку, який здійснюється не інакше, як в процесі певної практичної або теоретичної діяльності. Відтак, здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. Здібності створюються у процесі діяльності. Розвиток здібностей, як і взагалі будь-який розвиток, не протікає прямолінійно: його рушійною силою є боротьба протиріч, тому на окремих етапах розвитку цілком можливі суперечності між здібностями і схильностями. Але з визнання можливості таких протиріч зовсім не витікає визнання того, що схильності можуть виникати і розвиватися незалежно від здібностей або, навпаки, здібності – незалежно від схильностей. Учений наголошував, що здібностями можна називати лише такі індивідуально-психологічні особливості, які мають відношення до успішності виконання тієї або іншої діяльності. Проте не окремі здібності як такі безпосередньо визначають можливість успішного виконання будь-якої діяльності, а лише своєрідне поєднання цих здібностей, яке характеризує конкретну особистість. Слід ураховувати, що кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру залежно від наявності і ступеня розвитку інших здібностей.

Тому потребує аналізу ще одне із синтетичних понять. Таким поняттям і є "обдарованість – якісне своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності. Специфіка понять "обдарованість" і "здібності" полягає в тому, що властивості людини

³⁴⁰ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с. – С. 11.

розглядаються в них з погляду тих вимог практичної діяльності. Тому, на думку Б.М. Теплова, можна говорити тільки про обдарованість до будь-якої діяльності, а не взагалі. Відзначимо ще одну дуже суттєву обставину. Від обдарованості залежить не успіх у виконанні діяльності, а тільки можливість досягнення цього успіху. Це означає, що для успішного виконання будь-якої діяльності потрібна не тільки обдарованість, тобто наявність відповідного поєднання здібностей, але й володіння необхідними навичками і вміннями. Якої б феноменальної і музичної обдарованості не мала людина, але, якщо вона не вчилася музиці і систематично не займалася музичною діяльністю, вона не зможе виконувати функції оперного диригента або естрадного піаніста.

Цікавий підхід простежується у К.К. Платонова, який під льотними здібностями розумів сукупність, "структуру" достатньо стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, що визначають успішне навчання льотної діяльності і що включають чутливість до оволодіння руховими навичками:

- 1) особливості темпераменту;
- 2) інтерес до льотної діяльності, прагнення вдосконалювати свою майстерність;
- 3) наполегливість, рішучість, сміливість;
- 4) можливість довільно і значно покращувати продуктивність своєї діяльності;
- 5) емоційна стійкість;
- 6) ініціативність, кмітливість, самокритичність;
- 7) перемикання і стійкість уваги;
- 8) хороша координація рухів;
- 9) легкість утворення і переробки рухових навичок³⁴¹.

Здібності виявляються також у швидкості, глибині і міцності оволодіння способами і прийомами діяльності. Відмічені положення лежать в основі всіх експериментальних досліджень здібностей – музичних (Б.М. Теплов, М.П. Щетінін), льотних (К.К. Платонов), математичних (В.А. Крутецький), образотворчих (Б.М. Неменський, В.І. Кіреєнко), педагогічних (Н.Д. Левітов, Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна).

Зокрема, Н.Д. Левітов під педагогічними здібностями розумів ряд якостей, що мають відношення до різних сторін особистості вчителя і є умовами успішного виконання педагогічної діяльності. А саме:

³⁴¹ Платонов К. К., Голубев Г.Г. Психология. М.: Высш. школа, 1977. – 248 с. – С. 235.

- 1) здібності до передачі дітям знань у стислій і цікавій формі;
- 2) здатність розуміти учнів, що базується на спостережливості;
- 3) самостійний і творчий склад мислення;
- 4) винахідливість або швидке і точне орієнтування;
- 5) організаторські здібності, необхідні як для забезпечення системи роботи самого вчителя, так і для створення згуртованого учнівського колективу³⁴².

Ф. М. Гоноболін, виконуючи своє дослідження під керівництвом Б.М. Теплова, поділив якості вчителя на власне педагогічні здібності і властивості, які супроводять їх. У структуру власне педагогічних здібностей він включав:

- 1) здатність робити навчальний матеріал таким, що є доступним для учнів;
- 2) розуміння вчителем учня;
- 3) творчість у роботі;
- 4) педагогічно вольовий вплив на дітей;
- 5) здатність організувати дитячий колектив;
- 6) інтерес до дітей;
- 7) змістовність і яскравість мови;
- 8) її образність і переконливість;
- 9) педагогічний такт;
- 10) здатність пов'язувати навчальний матеріал з життям;
- 11) спостережливість;
- 12) педагогічну вимогливість³⁴³.

Важливою складовою педагогічних здібностей є організаторські здібності. Серед них Л.І.Уманський виділив такі властивості особистості, що притаманна здібним організаторам: здатність "заряджати" своєю енергією інших людей, активізувати їх; практичний психологічний розум як якість, що забезпечує здатність знаходити найкраще практичне застосування кожній людині залежно від його індивідуально-психологічних особливостей; критичність, психологічний такт; загальний рівень розвитку як показник кмітливості і загальних розумових здібностей; ініціативність; вимогливість; схильність до організаторської діяльності; самостійність; самовладання; працездатність та ін.³⁴⁴.

³⁴² Детская и педагогическая психология. М. : Просвещение, 1960. – 430 с. – С. 411.

³⁴³ Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с. – С. 237.

³⁴⁴ Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

Однак, на думку Н.В. Кузьміної, важливо виділити ядро педагогічних здібностей. Два ряди фактів свідчать про наявність спеціальних педагогічних здібностей. По-перше, далеко не всі професійні педагоги, що знають предмет і що мають значний стаж роботи, успішно справляються з педагогічною працею за показниками діяльності учнів:

- 1) глибина і різносторонність їх знань;
- 2) інтерес їх учнів до предмету;
- 3) інтерес учнів до складних розділів предмету;
- 4) уміння самостійно працювати над предметом;

5) встановлення міжпредметних зв'язків. По-друге, зустрічаються професійні педагоги, які, не дивлячись на відповідальне відношення до справи, не досягають високих результатів у педагогічній праці (відносно всіх або переважної більшості учнів)³⁴⁵.

Такі факти, як зазначає Н.В. Кузьміна, свідчать про наявність (або відсутності) спеціальних педагогічних здібностей. Це ж підтверджують результати статистичних вимірювань: кореляційна залежність між результативністю педагогічної праці і знанням предмету не дорівнюється одиниці (0,587), між результативністю праці і відношенням до справи (0,589) також не дорівнюється одиниці (максимальному результату). Тобто є вчителі, які, не дивлячись на глибоке знання предмету і високий рівень відповідального відношення до справи, не вміють навчити своєму предмету, не здатні налагодити дисципліну в класі і плідно впливати на учнів у необхідному напрямі³⁴⁶.

Ці факти свідчать про складний шлях формування педагогічних здібностей. В умовах сучасної системи підготовки вчителів вони формуються в діяльності лише у найбільш обдарованих, у тих, чий вибір професії співпав із задатками. Н.В. Кузьміна визначає *здібності* як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній *чутливості* до об'єкту, засобів, умов діяльності і знаходженні (тобто створенні) найбільш продуктивних способів отримання проєктованих результатів у ній. Отже, творчі професії, до яких відноситься і педагогічна, вимагають і специфічної

³⁴⁵ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л. : Знание, 1985. – 32 с. – С. 7.; Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособ. – СПб – Рыбинск, 1993. – 54 с.

³⁴⁶ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л. : Знание, 1985. – 32 с. – С. 7-8.

чутливості до способів оптимального за часом і напрузі досягнення наміченого результату.

Далі, для того щоб від загального визначення здібностей перейти до поняття педагогічних здібностей, звернемося до аналізу вимог сучасних педагогічних систем, що пред'являються до професіоналізму праці педагогів. Якщо мати на увазі, що чинником успішності функціонування кожної подальшої педагогічної системи є якість роботи попередньою, то об'єктом комплексного дослідження повинен стати весь "педагогічний маршрут" просування учнів до суспільного виробництва, наприклад від дитячого саду, початкової, середньої, професійно-технічної, вищої школи до суспільного виробництва. У "маршруті" спрацьовує така кількість чинників, що їх виявлення, систематизація, встановлення закономірних тенденцій без використання сучасної обчислювальної техніки неможливе³⁴⁷.

Здібності педагога розглядаються як найважливіший чинник розвитку і формування здібностей учнів. Відтак, у педагогічних здібностях Н.В. Кузьміна виділяє два взаємозв'язані рівні: рефлексія (здібності перцептивних рефлексій звернені до об'єкта-суб'єкта педагогічної дії, що обумовлюють інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога); проектувальний (проектувальні педагогічні здібності спрямовані на способи дії на об'єкт-суб'єкт – учня, на його потребу в розвитку, самоствердженні, громадянському та професійному становленні).

Рефлексія в соціальній психології розуміється як усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Вона припускає не просто знання або розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє "рефлексуючого" індивіда. "Рефлексія – своєрідний подвоєний процес дзеркального віддзеркалення індивідами один одного, взаємовідображення, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі, у свою чергу, відбивається внутрішній світ першого дослідника"³⁴⁸.

Рівень рефлексії педагогічних здібностей, з погляду Н.В. Кузьміної, включає три види чутливості:

³⁴⁷ Кузьміна Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособ. – СПб – Рыбинск, 1993. – 54 с.

³⁴⁸ Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 340.

1) "відчуття об'єкту" – особлива чутливість до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять в учнів і якою мірою інтереси і потреби учнів, що виявляються при цьому, "співпадають" з вимогами педагогічної системи і з тим, що їм пред'являє в навчально-виховному процесі сам педагог. У свою чергу, ця чутливість пов'язана з емпатією, що виявляється в швидкому, порівняно легкому і глибокому проникненні в психологію учня й емоційною ідентифікацією, яка припускає активну цілеспрямовану спільну діяльність педагога з учнями;

2) "відчуття міри або такту" – чутливість до міри змін, що відбуваються в особистості і діяльності учня під впливом різних засобів педагогічної дії і особливо системи дій самого педагога, міри їх внеску в проєктований результат;

3) "відчуття причетності" – чутливість до достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості, що проявляється у взаєминах³⁴⁹.

Рівень сформованості педагогічних здібностей рефлексій забезпечує формування педагогічної інтуїції, яка, у свою чергу, може бути як "розвиненою", тобто такою, що допомагає продуктивно вирішувати педагогічні задачі, так і "нерозвиненою", тобто такою, що "підказує" невірні рішення. Відомо, що інтуїція – це евристичний процес, що полягає в знаходженні вирішення проблеми на основі орієнтирів пошуку, не пов'язаних логічно або недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість (іноді моментальна) у формулюванні гіпотез і прийнятті рішення, а також недостатня усвідомленість його логічних підстав. "Розвинена" інтуїція виявляється у прийнятті рішень, що сприяють професійному зростанню педагога та отриманню ефективного результату.

Зауважимо, що інтуїція виявляється в умовах суб'єктивної або об'єктивно неповної інформації і є складовою мислення людини, а саме здатність екстраполяції (поповнення і передбачення ще невідомої інформації). "Розвинена" інтуїція виявляється в тому, що педагог екстраполює інформацію про найсильніші, позитивні властивості особистості учня, спираючись на які, допомагає у його саморозвитку. "Нерозвинена" інтуїція виявляється в екстраполяції недостатньо сформованих якостей учнів, акцентування на негативних з них, які,

³⁴⁹ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с. – С. 15.

зазвичай, не приводять до проектного результату або навіть сприяють закріпленню небажаних якостей.

Педагогічні здібності рефлексії тісно пов'язані з проектувальними, такими, що виявляються в особливій чутливості до створення продуктивних моделей формування конструктивних, комунікативних, організаторських, пізнавальних, здібностей учнів і дають їм можливість порівняно легко входити в нові педагогічні системи або суспільне виробництво

Природно, педагог може сформулювати в учнів тільки те, чим володіє сам. Тому формування здібностей у вихованців припускає достатньо високий рівень їх сформованості у вчителів, що забезпечує вироблення відповідних педагогічних стратегій дії. Проаналізуємо ці здібності.

1. Гностичні здібності до дослідження об'єкту, процесів і результатів власної діяльності і способам її перебудови на основі цього знання.

2. Проектувальні здібності до способів проектування, відбору і розподілу завдань-задач, спрямованих на формування бажаних якостей в особистості учня, а також відповідних знань, навичок, умінь, необхідних в його подальшій діяльності.

3. Конструктивні здібності до способів композиційної побудови занять, які б викликали у вихованців інтелектуальний, емоційний і практичний відгук.

4. Комунікативні здібності – сприяють встановленню з учнями і розвитку педагогічно доцільних взаємин на основі завоювання у них авторитету і довіри.

5. Організаторські здібності – передбачають включення вихованців в різні види діяльності, перетворення колективу на інструмент виховної дії на кожному окрему особистість, стимулюють учнів до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку.

Проектувальні педагогічні здібності, у свою чергу, "забезпечуються" здатністю до ідентифікації, тобто ототожненню себе з учнями і чутливістю до індивідуальних особливостей вихованців (їх інтересів, схильностей, здібностей), розвиненою інтуїцією, яка є важливою характеристикою творчого мислення, що проявляється в передбаченні проектного педагогічного результату вже при виборі

стратегій дії, а також властивостями особистості, її здатністю до добродійного навіювання³⁵⁰.

Педагогічні здібності дають можливість накопичувати плідну інформацію про учнів, сприяти формуванню необхідних особистісних якостей вихованців та потребу учнів у самоконтролю, саморегуляції, саморозвитку і самоствердженні.

Педагогічна нездатність виявляється в тому, що педагог нечутливий до потреб і можливостей вихованців, до найсильніших сторін особистості, діяльності, системи відносин, здібностей. Такий педагог у процесі навчання не накопичує плідної інформації, необхідної для педагогічної підтримки учня.

Саме внаслідок специфічної чутливості до об'єкту, засобам, умовам діяльності і знаходженню продуктивних моделей досягнення шуканих результатів, здібності особистості виступають як найважливіша передумова успішності педагогічної праці. Отже, за рівнем результативності діяльності можна судити про рівень здібностей педагога. Відтак, тільки вчитель з розвиненими педагогічними здібностями спроможний здійснювати дослідницьке навчання.

При цьому слід спиратися на принципи дослідницького навчання. До фундаментальних ідей, на яких будується дослідницьке навчання, можуть бути віднесені наступні принципи А.І. Савенков³⁵¹: орієнтації на пізнавальні інтереси учнів, свободи вибору і відповідальності за власне навчання, освоєння знань в єдності із способами їх отримання, опори на розвиток умінь самостійного пошуку інформації, поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання, формування уявлень про динамічність знання, формування уявлення про дослідження як стиль життя, використання авторських навчальних програм та ін.

Необхідно готувати педагога до дослідницького навчання. Педагог, підготовлений до розв'язання задач дослідницького навчання, володіє певними властивостями. Учитель має опанувати комплексом специфічних умінь. Основні з них – ті, що притаманні успішному дослідникові. Крім того, потрібні особливі здібності і вміння, суто педагогічні, такі як:

³⁵⁰ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с. – С. 16.

³⁵¹ Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие / А.И. Савенков. – М. : "Ось-89", 2006. – 480 с. – С. 4.

- володіти надчутливістю до проблем, бути здатним бачити "незвичайне в буденному"; знаходити і ставити перед учнями реальні навчально-дослідницькі завдання в зрозумілій для учнів формі;
- захопити учнів дидактично значимою проблемою, зробивши її проблемою самих дітей;
- бути здатними до виконання функцій координатора і партнера в дослідницькому пошуку, при цьому вміти уникати директивних вказівок і адміністративного тиску;
- бути терпимим до помилок учнів, що припускаються ними в спробах знайти власне рішення (надавати допомогу або адресувати їх до потрібних джерел інформації тільки у тих випадках, коли учні починають відчувати безнадійність свого пошуку);
- організувати заходи для проведення спостережень, експериментів і різноманітних "польових" досліджень;
- надавати можливість для регулярних звітів робочих груп і обміну думками під час відкритих загальних обговорень;
- заохочувати і всіляко розвивати критичне відношення до дослідницьких процедур;
- стимулювати пропозиції по поліпшенню роботи і висуненню нових, оригінальних напрямів дослідження;
- уважно стежити за динамікою дитячих інтересів до проблеми, що вивчається; уміти завершити проведення досліджень і роботу по обговоренню і впровадженню рішень у практику до появи в учнів ознак втрати інтересу до проблеми;
- бути гнучким і при збереженні високої мотивації допомагати тим учням, які продовжують працювати над проблемою на добровільних засадах, поки інші учні знаходять шляхи підходу до нової проблеми.

Таким чином, тільки розвинені педагогічні здібності входять у структуру педагогічної діяльності, сприяють досягненню проєктованих цілей, формуванню професійної компетентності і викликають позитивні зміни в особистісній сфері вихованців, спрямовують їх на розвиток дослідницьких здібностей.

2.6.4. Наукові засади впровадження креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів

Сучасні соціокультурні зміни у суспільстві насамперед потребують підвищення якості підготовки фахівців, компетентних, здатних творчо мислити. За цих умов до особистості вчителя, його педагогічної діяльності ставляться нові вимоги. Актуальність дослідження проблеми розвитку креативності майбутніх учителів також визначається її соціальною і практичною значимістю, про що свідчать роботи відомих науковців (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. В. Кічук, Л.В. Кондрашова, А.К. Маркова, С.О.Сисоєва, М.М. Солдатенко, В.О.Сластьонін, Д.В.Чернілевський та ін.). Нині творча особистість стає затребуваною у суспільстві у всіх сферах діяльності. Постійні зміни, що відбуваються у житті, вимагають від людини якостей, які дозволяють творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін та інновацій. Саме креативна особистість здатна адекватно і гнучко вирішувати нагальні проблеми, активно сприймати оточуючий світ, проявляти пошукову активність, виробляти самостійні відповідальні рішення.

Відтак, розвиток сучасної педагогіки характеризується підвищеною увагою до творчого потенціалу людини, створенням освітнього середовища, що сприяє її саморозвитку. Існуюча в системі вищої освіти гостра потреба у підготовці інтелектуальних, ініціативних, творчих фахівців супроводжується зростаючою незадоволеністю освітнім процесом, в якому не приділяється належної уваги проявленню і розвитку креативності як загальної здатності до творчості. Зрозуміло, що ефективність майбутньої професійної діяльності студента залежить не тільки від набутих у вузі знань та вмінь, але й від уміння творчо їх застосовувати.

Важливість вивчення проблеми креативного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, на думку Т.Е. Стародубцевої, зумовлена низкою протиріч між: усвідомленою у суспільстві необхідністю виховання творчої особистості і недостатньою розробленістю педагогічних засад розвитку креативності; затребуваністю сучасною школою творчого вчителя і відсутністю орієнтації вищої освіти на формування креативної особистості. Таким чином проблема дослідження полягає у подоланні об'єктивно існуючого протиріччя між репродуктивним вузькопрофесійним

характером системи навчання, що склалася й актуальною потребою суспільства у формуванні креативної особистості вчителя³⁵².

Учитель нової генерації має не тільки набути високий рівень професійної компетентності, але й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. В останні роки значно актуалізувалася проблема креативної особистості. Про це свідчать роботи зарубіжних і вітчизняних учених. Терміном "creatio" (лат.) позначають процес і продукт творення чогось нового; його суб'єкт та обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють. Під поняттям "креатив" розуміється творча людина, схильна до нестандартних способів розв'язання завдань, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриттю нового, створення унікальних продуктів³⁵³. Ряд науковців тлумачать "креативність" як поняття синонімічне "творчості". Психологи розуміють креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативного індивіда зазвичай відрізняє підвищена чутливість до всього складного, незвичайного, відкритість до нового досвіду, вміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, непідвласність стереотипам, відкритість до нових ідей, а також здатність дивувати і захоплюватись³⁵⁴.

Суттєвим постає обґрунтування теоретико-методологічних засад застосування креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Серед науковців існують різні точки зору на проблему креативності, креативної особистості. Так, на думку Я.А. Пономарьова, сутність креативності як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності і чутливості, до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча – бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизни.

В.О. Сластьонін, аналізуючи проблему педагогічної діяльності як

³⁵² Стародубцева Т. Е. Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стародубцева Татьяна Евгеньевна. – Воронеж, 2001. – 174 с.

³⁵³ Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 266.

³⁵⁴ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 432.

творчого процесу, підкреслює, що ні загальний рівень культури вчителя, ні його ерудиція, ні любов до дітей не є показниками, на підставі яких його можна віднести до числа творчо працюючих. Безумовним показником творчого підходу є здатність педагога модифікувати, комбінувати, аранжувати власну діяльність у нестандартному ключі³⁵⁵.

З погляду С.О.Сисоєвої, сутність педагогічної творчості вчителя полягає у взаємозв'язку педагога й учня, педагогічного й учнівського колективів, який здійснюється в спільній творчій діяльності, що спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта. При цьому найвища результативність педагогічної творчості, за сприятливих умов педагогічної праці, виявляється в позитивній динаміці сформованості учня та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя³⁵⁶. Науковець виділяє наступні ознаки педагогічної творчості вчителя: суб'єктами взаємодії є особистість дитини та особистість учителя, які перебувають у постійному розвитку; співтворчий характер суб'єктів педагогічного процесу; можливість постійної суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу часом; вплив на педагогічну творчість учителя багатьох чинників, які важко передбачити³⁵⁷.

Н.В. Кічук, дослідниця проблеми творчої особистості вчителя, до значимих чинників стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів, відносить наступні: гуманізація взаємовідносин у педагогічній системі "викладач – студент", форми активного навчання у вищій школі, формування професійно-пізнавальної самостійності студентів у процесі навчально-науково-дослідницької діяльності, особистісно орієнтоване спілкування майбутнього вчителя і шкільних педагогів у період навчально-виховної практики, організація професійного самовиховання³⁵⁸.

³⁵⁵ Сластенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука – 2005. – № 1 – С. 25-34.

³⁵⁶ Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С.161-172.

³⁵⁷ Там само. – С. 168.

³⁵⁸ Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н.В. Кічук. – Київ, 1993. – 31 с. – С. 20.

Зарубіжні вчені Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли таких висновків:

- креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації;

- створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації;

- особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент;

- креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, новий підхід до вирішення соціальних проблем тощо.

Дж. Гілфорд і П. Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення, Ф. Баррон визначає креативність як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії. С. Меднік підкреслює, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем. Отже, більшість дослідників дійшли думки, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор). У контексті синергетичного підходу креативний процес є спробою прорватися за допомогою самоорганізації крізь наявний хаос (Ф. Баррон, Д. Фелдман, Х. Гарднер, П. Торранс, Р. Візберг). П. Ленглі і Р. Джонс приписують важливу роль несвідомим елементам у контексті активації пам'яті, яка відповідає творчому натхненню і робить доступною ту інформацію, яка свідомо не використовується.

Зазначимо, що нині серед наукових підходів виділився як

самостійний – креативний підхід до дослідження особливостей педагогічної діяльності. На думку Л.В. Кондрашової, під креативним підходом розуміється методологічна спрямованість навчального процесу на розвиток потреби до новизни, нестандартне розв’язання навчальних задач у студентів, що дозволяє шляхом активізації креативних здібностей забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних задач, креативних здібностей студентів і разом з тим набуття досвіду³⁵⁹.

Креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних та моральних цінностей, вибору професійного сенсу студентами, вихованню у майбутніх учителів самостійності, активності та ініціативи.

Ми підтримуємо позицію Л.В. Кондрашової, яка вважає, що креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і проявляється: у формуванні навчальних цілей у вигляді мислительних задач; ціннісно-сислової інтерпретації навчальної діяльності; у нестандартних способах і діях по задоволенню потреби у новизні і творчості; у створенні авторських програм, проектів, конкурсних творчих робіт³⁶⁰.

Стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає: усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв’язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя має свої особливості і передбачає подвійні цілі: по-перше, необхідно розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи;

³⁵⁹ Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи: матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХНУ, 2009. – С. 101-105.

³⁶⁰ Там само. – С. 104.

по-друге, необхідно озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу школярів у процесі навчальної та позакласної роботи. При цьому слід ураховувати думку В.О. Моляко, який вважає, що творчість школярів – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, бо вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язуванням різноманітних задач у навчально-виховному процесі. Цінність для учнів вбачається не стільки у результаті творчої діяльності, скільки у самому процесі творчості. Учений виділяє творчі рівні розв'язання задач:

- 1) педагог розробляє задум, учні матеріалізують задум;
- 2) учні самостійно розробляють задум розв'язання завдання;
- 3) учні самостійно формулюють умову завдання, розробляють задум його розв'язання;
- 4) учні самостійно формулюють проблему, умови завдання та розробляють задум його розв'язання³⁶¹.

Проте, як свідчать дослідження, високі показники креативності у дітей не гарантують їх творчі досягнення у майбутньому, а лише збільшують імовірність їх появи за наявності високої мотивації до творчості й оволодіння необхідними творчими вміннями³⁶².

Відтак, розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто необхідним педагогічним інструментарієм. Спочатку студенти оволодівають відповідними прийомами творчості і застосовують їх у практичній діяльності; далі вони оволодівають засобами творчості, і пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності: системами професійно орієнтованих задач й особистісно зумовлених дій, комбінаторних дій, аналогів на різних етапах розв'язання творчого завдання.

Концепція формування і розвитку креативного мислення у майбутніх учителів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, на основі креативного підходу, передбачає реалізацію наступних етапів:

³⁶¹ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 899.

³⁶² Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

➤ підвищення статусу педагогічної професії у сучасному суспільстві, ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у загальній системі освіти, надання системоутворювальної спрямованості навчально-виховному процесу у ВНЗ;

➤ підвищення рівня методологічної освіти – формування у студентів методологічної складової педагогічного мислення, що забезпечує перехід від переважно індуктивного (шкільного) стилю мислення до переважно дедуктивного і абдуктивного (вузівського);

➤ подальше інтегрування усіх психолого-педагогічних дисциплін в єдину цілісну систему наукового знання про основи професійної майстерності вчителя – розвиток у майбутніх педагогів методологічної культури, ерудиції, здатності до творчого пошуку, гуманних рис особистості;

➤ переорієнтація методик викладання психолого-педагогічних та методичних дисциплін з репродуктивно-адаптивних знань на їх творче вироблення і реалізацію;

➤ розвиток креативності майбутніх педагогів у процесі навчально-науково-дослідницької та самостійної діяльності.

На основі проведеного дослідження виділимо психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності (створення наукових проектів, робіт, наукових публікацій); співпраця з викладачами-науковцями у межах науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", залучення майбутніх учителів до процесу самооцінки особистісних та професійних досягнень.

Отже, креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач. Під час дослідження нами була розроблена типологія та технологія розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний

посібник ³⁶³. Це дає можливість перетворити навчальний процес у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. У "проблемному" навчальному просторі створюється креативне середовище, яке формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу власного професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу власної особистості.

Формуванню креативної особистості педагога у навчальному процесі сприяло: застосування нетрадиційних форм, методів, інноваційних технологій, тренінгів, розв'язання професійно орієнтованих задач, мікрОВикладання, ділові ігри "Вчитель, на якого чекають", виконання дослідницьких проєктів, конкурси, творчі майстерні, дискусії про проблеми сучасної школи тощо. Зокрема, на заняттях обговорюють педагогічні ситуації незавершеності або відкритості на відміну від стереотипних; студентів заохочували до різноманітних запитань стосовно майбутньої професії; стимулювання відповідальності і незалежності. Останнє забезпечує включення студентів у професійні ситуації, в яких вони активно діють, приймають рішення, несуть відповідальність за їх наслідки. Майбутні педагоги моделюють педагогічні ситуації, що сприяє усвідомленню ними професійної перспективи. Тим самим створюються умови для професійного саморозвитку, самоствердження і самовираження особистості майбутнього спеціаліста.

Також стимулюють розвиток творчого мислення студентів: самостійні розробки, спостереження, узагальнення; посилення уваги з боку викладачів до студентів; діалогічні форми та методи взаємодії суб'єктів освіти; активне включення майбутніх педагогів у самостійну та науково-дослідницьку діяльність (написання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт, участь у наукових конференціях, наукові публікації тощо).

У результаті проведеного дослідження відбулося збагачення ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів, глибоке усвідомлення сутності педагогічної професії, збагачення професійними знаннями, розвинулись педагогічні здібності та вміння застосовувати набуті

³⁶³ Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк /. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2010. – 272 с.

знання у різноманітних видах професійної діяльності. Останнє проявилось в умінні формулювати навчально-виховні розвивальні цілі, проектувати бажаний результат, відбирати систему й послідовність дій щодо включення учнів в активну пізнавальну діяльність, у творчий пошук. Майбутні вчителі прагнули під час педагогічної практики: надати навчальному матеріалу творчу спрямованість, наблизити матеріал, що пред'являється учням, до їх потреб та інтересів; краще пізнати особистість учня, його індивідуальні, емпатійні, мотиваційно-вольові особливості. Методи навчання, які застосовували студенти, урізноманітнювалися і набули творчої спрямованості. У процесі професійної підготовки майбутні педагоги переконалися у важливості застосування креативного підходу у навчальній діяльності. При цьому увага акцентується на діяльнісно-операційному, регуляційно-комунікативному і поведінковому компонентах професійної діяльності.

Досвід навчання майбутніх учителів у контексті креативного підходу певним аспектам і способам креативної поведінки, моделювання творчих дій демонструє істотне зростання креативності як відкритість новому, чутливості до проблем, висока потреба у творчості. Таким чином, на основі аналізу наукових праць у досліджуваній сфері та практичного досвіду щодо розвитку креативності майбутніх учителів робимо висновок: креативність педагога має розглядатися як функція цілісної особистості, що зумовлена відповідними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості її професійних та особистісних якостей.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

Багатовимірною професійною діяльністю педагогів потребує врахування наукових напрацювань у сфері філософії, методології, соціології педагогіки, психології, й інших наук, що мають безпосереднє відношення до професійної освіти. Одна з важливих галузей педагогічної науки є педагогіка вищої школи і, зокрема, педагогічна освіта. Остання детермінована педагогічною практикою та її потребами і розвивається за власними закономірностями. Серед них: спадкоємність щодо накопичених позитивних знань у нових умовах, чергування відносно спокійних періодів розвитку і періодів докорінної зміни фундаментальних законів і принципів, складне поєднання процесів диференціації та інтеграції педагогічного знання, об'єднання когнітивних ресурсів низки гуманітарних наук та їх методів, поглиблення та розширення процесів математизації і комп'ютеризації, теоретизації і діалектолізації сучасної науки, взаємодія гуманітарних і, в тому числі, педагогічних наук, прискорений розвиток науки та посилення її соціального значення.

Велику роль відіграє педагогічне пізнання, яке зорієнтоване, насамперед, на розвиток педагогічних явищ, зокрема специфіки професійної освіти. Головне у цьому процесі – простежити динаміку професійного зростання майбутнього фахівця. Виявлено характерні особливості теоретичного пізнання професійної діяльності – це його спрямованість на себе, внутрішньонаукова рефлексія, тобто дослідження самого процесу пізнання, його форм, методів, понятійного апарату. На основі теоретичного пояснення і пізнаних законів здійснюється прогнозування майбутнього. До основних функцій теорії віднесено: синтетичну, пояснювальну, методологічну, передбачувану, практичну.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні засвідчує, що особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє формуванню у майбутнього педагога вмінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати набутий досвід для особистісного та професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітним підходам, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. У роботі розглянуто особливості і можливості деяких наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки вчителя, тому в процесі дослідження виділено відповідні комплекси наукових підходів: загально-методологічні наукові підходи; підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію; підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії; підходи, які розглядають процесуальні характеристики такої підготовки; ціннісно-сміслові наукові підходи; підходи, які виокремлюють результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки; підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної освіти. Розкрито особливості та сутність кожного із запропонованих підходів. Розглянуто як реалізуються провідні наукові підходи у професійній діяльності педагога та у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. З цією метою нами було укрупнено представлені блоки підходів і виділено наступні: загальнометодологічні, професійно орієнтовані, ціннісно-сміслові та інноваційні.

Загальнометодологічні підходи насамперед передбачають розвиток системних досліджень у науковому знанні: історичний контекст, досвід та перспективи. Проаналізовано терміносистему цієї сфери, зокрема, значення категорії "система", а також споріднені поняття: "властивість", "відносини", "зв'язок", "підсистема", "елемент", "оточуюче середовище", "частина-ціле", "цілісність", "структура", "організація" тощо. Наведено приклад застосування системного підходу у педагогіці як відкритої системи, а саме до індивідуальної виховної діяльності педагога, яка постає як складна, відкрита система, що вміщує структурні та функціональні компоненти. Сучасний системний рух прагне виробити нове "бачення" світу, створити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, що являє сукупність принципово різних за

своїм типом розробок – філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних.

Проаналізовано інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Його ключова ідея полягає в тому, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві, трансформуючи особистісні детермінанти. За таких умов особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця. Парадигмальні трансформації, які відбуваються на сучасному науковому ландшафті, спричиняють певну зміну теоретико-методологічних засад системи психолого-педагогічних наук, що передбачають комплексний аналіз закономірностей та механізмів цілісного розвитку людини. У розділі розкрито провідні концептуальні засади актуальності та доцільності дослідження. До них віднесено: *загальноцивілізаційні засади* що зумовлюються соціальним замовленням на компетентного фахівця; *діяльнісно-особистісні* – характеризуються входженням людства в еру інформаційного стану, що докорінно змінює сучасні умови навчання і виховання в системі освіти, підвищуючи роль педагога; *системно-наукові* – передбачають розвиток: 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності; *розвивально-професіографічні* – зумовлені загальнонауковими закономірностями розвитку людини, який відбувається впродовж життя; *парадигмальні* – загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя. Відтак, інтегративний підхід до аналізу професійно-педагогічного розвитку особистості педагога виявляє потребу в поєднанні щонайменше двох напрямів – особистісного і професійного, який буде простежено у дослідженні.

Охарактеризовано синергетичний підхід до виховної діяльності педагога. Синергетика, як наука про самоорганізацію систем, передбачає дослідження множини підсистем різної природи. Тим самим підкреслено універсальність цього методологічного підходу, що дає можливість застосовувати його в різних галузях науки. З позиції синергетичного підходу функціональні системи розглянуто як складні динамічні системи самоорганізації. Проаналізовано синергетичні засади професійної діяльності педагога загальноосвітніх закладів як педагогічної самоорганізованої системи та виявлено

умови, за яких вона набуде стану рівноваги і високої результативності. Професіоналізм педагога, зокрема у сфері виховання полягає у спрямованості його зусиль на залученні молоді до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості, розвиток творчого мислення. У контексті визначених підходів, професійна діяльність педагога-майстра як педагогічна система являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи. Така система знаходиться у відносній рівновазі (і в певний період набуває стабільності), оскільки вчитель отримує з року в рік стабільно високі результати у навчально-виховному процесі. Водночас учитель-професіонал завжди знаходиться у постійному пошуку, що потребує самоосвіти впродовж життя, враховуючи змінюваність соціальних умов та освітньої ситуації. Така педагогічна система неперервно оновлюється, набуває саморуху, креативності, що вимагає відповідного безперервного самовдосконалення, професійного й особистісного зростання як вчителя, так і учнів.

У межах акмеологічного підходу у монографії розкривається акмеологічна концепція професійного розвитку сучасного педагога, яка вміщує змістову і структурно-процесуальну площини. Акмеологічне уявлення про суть продуктивної Я-концепції зростаючої особистості педагога, базується головним чином на аналізі особистісно-професійного розвитку педагогів нової генерації. Концептуально з акмеологічних позицій розвиток педагога-професіонала можна уявити як процес і результат системних перетворень особистості. Останнє включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, нормативність діяльності і поведінки, продуктивна Я-концепція. Доведено, що реалізація зазначеної концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акмеологічного високопрофесійного рівня.

У контексті *професійно-орієнтованих наукових підходів* розглядається професіографічний підхід, зокрема, історико-педагогічний контекст проблеми. На основі аналізу наукових праць доведено, що педагогічна підготовка постає як

багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. При цьому професійно-педагогічна підготовка інтегрує діалектику загального, особливого й індивідуального. Суть загального полягає у відображенні здобутків вищої освіти, накопичених зарубіжною та вітчизняною наукою; суть особливого – у специфіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності певного напрямку, яка має набути інноваційну спрямованість та поєднати фахову, суто педагогічну та науково-дослідну діяльності; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, умінь, інтересів, нахилів майбутніх педагогів.

Розвиток особистості спрямовується на досягнення певної мети. Тому серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення є найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Доведено, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник, що допомагає добирати і модернізувати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Наголошено на важливості ролі процесу цілепокладання в особистісному та професійному розвитку майбутнього вчителя. На відміну від мотивів, які несуть енергетичний заряд та спричиняють загальну активність діяльності в професійній підготовці, саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і необхідні трансформації педагогічної діяльності. Мотиви активізують діяльність людини, спонукають її до активної дії, а сценарій діяльності, який представлений у самій людини, відображається у вигляді низки цілей.

У роботі проаналізовано терміносистему компетентнісного підходу у професійній діяльності вчителя. Його виникнення зумовлене тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Загалом, компетентність розуміють як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини, що передбачає відповідний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність

до виконання певного виду діяльності. Такий підхід дозволяє людині завдяки адекватній соціальній адаптації успішно функціонувати в суспільстві. Аналіз базових понять терміносистеми компетентнісної проблематики свідчить про її затребуваність і перспективність. Відповідно виникає потреба у перебудові парадигми формування сучасного компетентного педагога у напрямку постійного саморозвитку його особистісної і професійної сфери.

Розглянуто технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, який повинен орієнтуватися у широкому спектрі сучасних педагогічних теорій, концепцій, підходів, усвідомлювати сутність та особливості особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі. Крім того потребує модернізації і сама технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу у поєднанні з системним, діяльнісним та іншими підходами у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів. При цьому проектується її загальна логіка впровадження технології, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Здійснено реалізацію задачного підходу у визначеному напрямі. Значну роль у професійній підготовці вчителя відіграє розвинуте професійне педагогічне мислення практичного типу, яке сприяє оволодінню майбутніми педагогами основами педагогічної майстерності. Таке мислення включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення. Вихідним теоретичним положенням постає аксіома: педагогічну діяльність слід розглядати як постановку і розв'язання різноманітних задач у навчально-виховних системах. Це положення спирається на фундаментальний висновок психологічної науки: кожна осмислена людська дія являє собою більшою чи меншою мірою свідоме вирішення задачі. Наголошено, що професійно-педагогічне мислення – це діяльність, що передбачає розв'язання педагогічних задач.

Створено загальну технологію розв'язання стратегічної педагогічної задачі, що включає такі етапи: підготовчий, діагностичний, проектувальний, реалізація евристичної програми,

визначення засобів, форм та методів розв'язання педагогічної задачі, узагальнення й оцінки наслідків розв'язання педагогічної задачі. Розроблено методiku формування вмінь професійно розв'язувати педагогічні задачі, що вміщує інформаційно-ознайомлювальний, формувальний, реалізаційний, оцінно-узагальнюючий етапи. Таким чином, у процесі професійної підготовки, спираючись на положення задачного та інших наукових підходів, майбутні вчителі оволодівають практичними вміннями та навичками, технологією розв'язання професійно орієнтованих задач і тим самим закладається підґрунтя для набуття студентами основ педагогічної майстерності.

У контексті ціннісно-сміслових наукових підходів у професійному становленні майбутнього вчителя відбувається розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя. Зокрема, розглянуто розвиток особистості у період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала, який передбачає певні стадії: стадія професійної підготовки у різних типах навчальних закладах (від 15 до 23 року), у процесі якої відбувається засвоєння системи основних ціннісних уявлень, оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, "для життя", для успішного "професійного старту"; формується професійна придатність; стадія, "адаптанта", адаптації, до роботи, певного виду діяльності; стадія інтерналу (період набуття досвіду, професіоналізму, майстерності). Розглянуті етапи виявляють закономірність циклічності (етапності), що простежується між певними циклами у віці, в набутті професійного досвіду та підйомами, спадами в процесі оволодіння знаннями, вміннями, способами діяльності.

Культурологічний підхід застосований у педагогічній освіті передбачає оволодіння вчителем загальної та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти. Культурологічний підхід являє сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. Основні функції культуровідповідного навчання і виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється

розвиток особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідності діяльності, надання йому допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків та здібностей. Наголошуємо, що сама природа освіти являє, по суті, акт культурного сходження студента від етапу образно-емоційного освоєння навчального матеріалу через його раціонально-логічне осмислення як прийнятих у соціумі норм і цінностей до їх рефлексивного освоєння.

Простежено розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх учителів як чинника професіоналізації педагогічних дій. Розроблено таксономію цілей і відповідний комплекс дій щодо професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в емоційно-ціннісній сфері. Цілі навчання, що спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога реалізуються поетапно як сприйняття, акцентація, оцінювання, організація, закріплення системи цінностей. Відтак, у процесі поетапної професійної підготовки в емоційно-ціннісній сфері у майбутніх педагогів формується система педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до педагогічної професії, сучасних концепцій, методологічних підходів, педагогічних інновацій.

Виокремлено педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів, які передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження ціннісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання основ наук відповідної галузі науки, свого предмета, досконале володіння сучасною методикою викладання, але й способи реалізації ціннісно орієнтованого навчання в практичній діяльності. Така організація навчального заняття вимагає переорієнтації педагога від інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки знань студента) до набуття ціннісно орієнтованої освіти. Цей процес передбачає створення умов для розвитку і становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до педагога, від якого найбільшою мірою залежить ефективність упровадження ціннісно орієнтованого навчання.

В останні роки поширився регіональний підхід до процесу навчання у ВНЗ. Регіон – це простір, у якому відбувається

соціалізація людини, формування, збереження і трансляція норм способу життя, збереження й розвиток природних і культурних багатств. Кожна країна об'єктивно, географічно, і суб'єктивно, у свідомості її жителів, являє собою сукупність територій-регіонів, що відрізняються між собою. Спираючись на класифікації науковців, можна виокремити певні критерії оцінки розвитку регіональної системи освіти: доступність освіти, демократичність регіональної системи освіти, науковість системи освіти регіону, зв'язок освіти з національною культурою, особливості провідних засобів педагогічної комунікації, дидактичне та методичне забезпечення системи освіти з урахуванням регіональних умов, характеристика функціональних особливостей педагогів та учнів за цих умов, кадрове забезпечення системи освіти регіону, характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки. Розглянуто особливості впровадження регіонального підходу у ЖДУ імені Івана Франка.

Проаналізовано інноваційні наукові підходи у творчій педагогічній діяльності та професійній підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, розкрито сутність та ознаки педагогічної творчості: наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства та особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості; наявність суб'єктивних (особистісних) передумов творчості; новизна й оригінальність процесу або результату. Педагогічна діяльність – це процес постійної творчості. Продуктом педагогічної творчості завжди залишається розвиток особистості. Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Таким чином, велике значення набуває дослідження передумов, що сприяють підвищенню творчої активності педагога, пошуку нових шляхів розвитку творчого ставлення до реальної педагогічної дійсності, неперервній самоосвіті і самовихованню вчителя. Запровадження активних форм та методів у процес навчання також стимулює розвиток творчості, ініціативи і самостійності учнів.

Досліджено особливості підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, що передбачає аналіз чинників

виникнення та поширення новацій у сучасній системі освіти; визначено необхідність індивідуально-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, його педагогічних здібностей і професійно значущих якостей у період навчання у ВНЗ. Доведено, що процес засвоєння нових ідей, інновацій у сфері педагогіки є складним багатоетапним мисленнєвим процесом прийняття рішення, який включає певні етапи: *ознайомлення* майбутнього педагога з інновацією, *оцінювання* – майбутній педагог вирішує, чи доцільно апробувати цю інновацію під час вивчення тієї чи іншої теми, розділу, дисципліни, звертаючись до спеціалізованої інформації; *апробації* – *студенти* апробують інновацію у відносно невеликих масштабах з метою вирішення питання про її застосування та розв'язання проблем у конкретній ситуації; *підсумкове сприйняття* – приймається остаточне рішення щодо сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття рішення про застосування інновації у майбутній діяльності.

Проаналізовано важливу роль у професійному становленні педагога педагогічних здібностей як передумови ефективного дослідницького навчання. Водночас здібності педагога розглядаються як найважливіший чинник розвитку і формування здібностей учнів. Науковці у педагогічних здібностях виділяють два взаємозв'язані рівні: рефлексія (здібності перцептивних рефлексій звернені до об'єкту-суб'єкта педагогічної дії, що обумовлюють інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога); проектувальний (проектувальні педагогічні здібності звернені до способів дії на об'єкт-суб'єкт – учня, на його потребу в розвитку, самоствердженні, громадянському та професійному становленні). Педагогічні здібності – це підґрунтя подальшого розвитку професійної майстерності педагога.

На основі проведеного дослідження виділено психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. До таких умов віднесено: творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення

творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності. Креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач. Під час дослідження було розроблено типологію і технологію розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник. Це сприяло перетворенню навчального процесу у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. Отже, у "проблемному" навчальному просторі створюється креативне середовище, що формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу особистості.

Таким чином, упровадження наукових підходів у сферу педагогічної освіти створює фундаментальну методологічну основу для дослідження теоретичних та прикладних засад професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА
ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГІЯ,
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА
Том 1.**

ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна

Науковий редактор	Олександра Дубасенюк
Технічний редактор	Олександр Вознюк (alezvoz@ukr.net)
Комп'ютерний набір	Олександр Вознюк
Дизайн обкладинки	Сергій Горобець (b6b12@mail.ru)

Надруковано з оригінал-макету автора

Підписано до друку __.15. Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 20.1. Обл. вид. арк. 22.12. Наклад 300. Зам.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 240
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua